

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales



**TESIS DOCTORAL**

**La enseñanza de la historia a través de los textos escolares  
(1975- 2000): historiografía, metodología y formación de  
identidades**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Antonio Fernández Sánchez**

Directora

**Juana Anadón Benedicto**

**Madrid, 2016**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN.**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**



**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS ESCOLARES**  
**(1975-2000): HISTORIOGRAFÍA, METODOLOGÍA Y FORMACIÓN DE**  
**IDENTIDADES.**

ANTONIO FERNÁNDEZ SÁNCHEZ

DIRECTORA: DOCTORA D<sup>a</sup> JUANA ANADÓN BENEDICTO

MADRID, NOVIEMBRE 2015



## Contenido

RESUMEN/ABSTRACT .....	6
INTRODUCCIÓN .....	11
PRESENTACIÓN. ....	11
AGRADECIMIENTOS.....	13

## **PRIMERA PARTE: BASES TEÓRICAS Y CONDICIONANTES DE LOS TEXTOS ESCOLARES..... 14**

### **CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN. .... 15**

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. ....	15
1.2. OBJETIVOS.....	17
1.3. HIPÓTESIS. ....	18
1.4. MARCO CRONOLÓGICO. ....	18
1.5. OBJETO DE ESTUDIO. ....	19
1.6. NIVEL EDUCATIVO.....	22
1.7. ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	23
1.8. PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN. ....	34
1.9. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA TESIS. ....	35

### **CAPÍTULO 2. HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.... 37**

2.1. HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR EN ESPAÑA.....	37
2.2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA.....	49
2.3. EL PAPEL DEL LIBRO DE TEXTO EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. ....	56

### **CAPÍTULO 3. TENDENCIAS HISTORIOGRÁFICAS Y SU UTILIDAD DIDÁCTICA. .... 59**

3.1. PRINCIPALES TENDENCIAS HISTORIOGRÁFICAS. ....	59
3.2. EL CASO ESPAÑOL.....	77
3.3. RELACIÓN ENTRE HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. ....	79
3.4. LA UTILIDAD DIDÁCTICA DE LAS ÚLTIMAS TENDENCIAS HISTORIOGRÁFICAS. ....	80

<b>CAPÍTULO 4. IDEOLOGÍAS Y MENTALIDADES: CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO DESDE EL FRANQUISMO AL FINAL DEL S. XX.....</b>	<b>87</b>
4.1. LA MENTALIDAD Y LOS LIBROS DE TEXTO. ....	87
4.2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD. ....	88
4.3. LA HISTORIA ESCOLAR EN EL FRANQUISMO .....	94
4.4. EL CONTEXTO HISTÓRICO: 1975-2000. ....	102
 <b>CAPÍTULO 5. EL MARCO LEGISLATIVO.....</b>	<b>114</b>
5.1. LEGISLACIÓN Y CAMBIOS SOCIALES ENTRE 1975 Y 2000. ....	114
5.2. EL CAMBIO: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970.....	120
5.3. EL BACHILLERATO (BUP): ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA-LEGAL. ....	123
5.4. LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, 1985.....	125
5.5. LA REFORMA EDUCATIVA: LA LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO, 1990.....	126
5.6. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO): ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA LEGAL.....	132
5.7. LOS CAMBIOS LEGISLATIVOS. ....	134
5.8. CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	152
 <b>SEGUNDA PARTE: LOS TEXTOS ESCOLARES .....</b>	<b>156</b>
 <b>CAPÍTULO 6. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y ESTRUCTURAS DE LOS LIBROS DE TEXTO.....</b>	<b>157</b>
6.1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS.....	157
6.2. ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE LOS LIBROS DE TEXTO. ....	174
6.3. CONCLUSIONES. ....	187
 <b>CAPÍTULO 7. LA CONCRECIÓN HISTORIOGRÁFICA EN LOS LIBROS DE TEXTO. .....</b>	<b>198</b>
7.1. CUESTIONES PREVIAS: METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS. ....	198
7.2. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1975-1985.....	201
7.3. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1986-1994.....	223
7.4. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1995-2000.....	234
7.5. CONCLUSIONES. ....	275

<b>CAPÍTULO 8. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.....</b>	<b>285</b>
8.1. CUESTIONES PREVIAS: METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS. ....	285
8.2. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1975-1985.....	286
8.3. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1986-1994.....	307
8.4. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1995-2000.....	318
8.5. CONCLUSIONES. ....	349
 <b>CAPÍTULO 9. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD/ES A TRAVÉS DEL LIBRO DE TEXTO.....</b>	 <b>364</b>
9.1. EL LIBRO DE TEXTO Y LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDAD/ES. ....	364
9.2. LA IDENTIDAD DE ESPAÑA EN LOS LIBROS DE TEXTO. ....	366
9.3. OTRAS IDENTIDADES.....	393
9.4. CONCLUSIONES. ....	435
 <b>CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES. ....</b>	 <b>451</b>
10.1. IMPORTANCIA DEL LIBRO DE TEXTO DESDE 1975 AL 2000. ....	451
10.2. APORTACIONES Y CAMBIOS DE LAS CORRIENTES HISTORIOGRÁFICAS A LOS LIBROS DE TEXTO. ....	454
10.3. APORTACIONES Y CAMBIOS DE LA DIDÁCTICA A LOS LIBROS DE TEXTO. .	457
10.4. LA INFLUENCIA DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD. ....	460
10.5. VALORACIÓN CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y DE LAS HIPÓTESIS. ...	463
10.6. PROPUESTA DE MEJORA DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.....	465
 <b>BIBLIOGRAFÍA. ....</b>	 <b>467</b>
TEXTOS ESCOLARES.....	467
LIBROS Y ARTÍCULOS DE REFERENCIA. ....	470
WEBGRAFÍA. ....	476

## **RESUMEN/ABSTRACT**

The basic idea of this research study is to examine the changes and abiding elements of three issues that appear in every textbook published from 1975 to 2000 by Anaya, Santillana, SM and Vicens Vives publishing houses: historiographical trends, teaching methodology and identity formation. Therefore, this research project focuses on school textbook analysis for three reasons: (1) it is a key element in the teaching/learning process, since the knowledge that comes through it is socially accepted, (2) it is the main source of school historiography, (3) it is a means of socialization which helps shape the national collective self-image as well as that of individuals.

### **JUSTIFICATION AND RELEVANCE**

Although a great deal of studies on textbooks has been carried out, we believe this one to be relevant because it introduces the following novelties: (A) it proposes the study and connections among historiographical trends, teaching methodology and formation of identities in school textbooks for the period from 1975 to 2000. Studies focusing on some of these subjects in school textbooks have been performed. However, what this research project uniquely brings as its main contribution to that scenario is the fact that the three aforementioned subjects are considered simultaneously, and with their interconnections, for the period of time under study. (B) the proposition of a mixed model of school textbook analysis which includes both a quantitative aspect - in order to appreciate the existence of historiographical trends and teaching strategies - and a qualitative side which allows the observation and assessment of the historiography, didactics and identity involved in school textbooks.

It should be pointed out that there has not yet been an important development of research projects on Education and identity building in Spain for the period from 1975 to 2000. Finally, may we submit that this research project is further justified by the fact that the mentioned time period is critical in order to comprehend today's Spanish society fundamentally as the shaping of the individual and collective way of thinking through the view of the past that school textbooks provide. It should also be taken into account that these school textbooks have been widely used by the Spanish people.

## OBJECTIVES

The main goals that we set out to achieve in this research study are in connection with the three subjects under examination, which are also present in every school textbook.

- To identify historiographical trends that are present in textbooks. At any given time in history, the historiography of the time is reflected in every school textbook then published. Several historiographical trends of a particular time in history as well as previous ones than linger from earlier time periods can be seen in them.
- To examine proposed instructional strategies existing in school textbooks. Every textbook reveals a particular teaching methodology in connection with a certain conception of teaching and learning through its structure, description of contents and learning activities.
- To evaluate the textbook as a builder of identity. To ascertain the kind(s) of identity/identities conveyed in school textbooks and its/their main features.
- To establish the relations among historiographical trends, teaching methodology and identity building.

The following are some further objectives.

- To develop a school textbook analysis model that may be utilised at present (applicable to printed or electronic textbooks) or on past periods of time.
- To obtain information about the history of mentalities from school textbooks through an analysis of identity which may help comprehend such a crucial time period in the configuration of the current society and make improvement suggestions.
- To reflect on how to build sounder and more suitable identity or identities in regards to the needs of 21<sup>st</sup> century Spanish society.



## HYPOTHESES.

The key ideas which will be subject to verification and also guide this research study are the following.

- (i) The new historiographical trends have had an influence in school textbooks for the period under study and have thus been at the root of a shift in the understanding of Didactics.
- (ii) 1975-2000 is a key time span in History teaching as to its connection with the changes that took place in Spain back then.
- (iii) The importance of the school textbook to know the teaching/learning process in that period.
- (iv) The changes in Spanish people's mindset (sense of identity) have been largely influenced by the historiographical and educational changes in textbooks.
- (v) Comprehending the three main subjects under analysis – historiographical trends, teaching methodology and building of identity – may assist in making improvements to History teaching and, thus, shaping a society that may be able to face the challenges that the 21<sup>st</sup> century brings along.

## METHODOLOGY

Every school textbook used to carry out this research study is located at the Spanish National Library. Search queries by year and publishing house were performed in order to locate all the material published by Anaya, Santillana, Vicens Vives and SM publishing houses from 1975 to 2000. The rationale behind selecting those publishers is that they are the ones with the strongest presence in the Spanish educational realm according to the main aforementioned authors. There are no figures on textbook sales from those publishing houses, so the reference framework used by those authors comes from surveys carried out by them and shown in their research material as well as from their personal experience. The procedure followed in this research study to check the established hypotheses and fulfill the objectives is a thematic analysis which focuses on three aspects – historiographical trends, teaching methodology and identity – from both a quantitative approach – number of occurrences of some particular items in school textbooks – and a qualitative one – description and analysis of textbooks within a historic, educational and cultural context. Thus, this is a mixed methodology since it combines both the quantitative and qualitative approach.

## THESIS CONTENT LAYOUT

The first section in this research study deals with a description of the theoretical foundation and the determining factors in this project as well as its fundamental object of study, which are school textbooks. Firstly, chapter 1 expounds the basics of the research and its fundamental aspects. Then the theoretical bases of the research are examined.

- Chapters 2 (*School Historiography and History Teaching*), section 4.1 (*Textbooks and the Shaping of Mentality*) and section 4.2 (*the construction of identity*), introduce the three areas of research in this study: Didactics of History, school Historiography and History of mentalities and culture.
- Chapter 3 (*Historiographical Trends and their Educational Usefulness*) addresses a basic aspect in this research: the connection between historiographical trends and their educational application.
- A reflection about the three chief factors conditioning school textbooks in the period from 1975 to 2000 follows. The first factor or starting point is the conception of History, the way History is being taught at schools, and the basic features of school textbooks under Franco's regime; this is done in section (*The Starting Point: School History under Franco's Government*). This brief analysis is key to assess the changes and/or abiding elements in the period from 1975 to 2000. The second factor is the historic context. This research study straddles two changing historic periods in Spain's recent history, namely, the Transition to democracy from 1975 to 1982 and the consolidation of democracy from 1982 to 2000. It is a time span in modern Spanish history that shapes the mentality of Spanish people of today. These analyses are carried out in section 4.4 (*The Historic Context: 1975 to 2000*). The third factor is the changes in educational law from 1975 to 2000, which are examined in chapter 5 (*The Legal Framework*). The General Educational Law from 1970 and the Baccalaureate Plan of Studies from 1975 set a shift of tendency with regards to Franco's regime, although there are some elements that remain in those two pieces of legislation. The 1990 General Organic Law of the Educational System and the 1345/1990 Royal Decree – where the minimum teaching requirements are set – do contain some elements of continuity with respect to the changes introduced in the 1970's, but they introduce significant developments

which will be reflected in the school textbooks used for this research study as the main source to analyse History teaching.

The second section of this study comprises the research of school textbooks from 1975 to 2000, which is divided into three periods: 1975-1985, 1986-1994, 1995-2000. In this section the following aspects of textbooks are examined. (a) The initial approach of school textbooks on History and teaching methodology (section 6.1 – *The Theoretical Approach of Textbooks*). Theoretical assumptions on History and didactics in school textbooks' introductions, which are the initial framework in those textbooks, were searched for and examined in order to check their implementation. (b) Teaching unit layout in school textbooks and the organisation of each teaching unit (section 6.2 – *Textbook Organisation*). The way the two previous aspects are presented is important in order to comprehend the three basic subjects of this research study. (c) Analysis of the existing historiographical trends through a quantitative and qualitative analysis. Particular attention is paid to the changing and abiding elements and their connection with teaching (chapter 7 – *The Historiographical Expression in School Textbooks*). (d) The analysis of the teaching strategy and, thus, the conception of the History teaching/learning process in school textbooks by means of designed learning activities and the educational organisation of the textbook is carried out in chapter 8 (*Strategies and Learning Activities*). (e) The learning of how school textbooks have cooperated with the process of identity formation in our nation, the process of formation of a regional identity, as well as the process of formation of a political identity (connected with the democratic system arising from the Transition), European identity and women's role is carried out in chapter 9 (*Identity Building in Books*). The overall conclusions on changes, abiding elements and contributions of textbooks to historiographical trends, educational considerations, and identity building are carried out in chapter 10. Finally, chapter 10 also presents an assessment of the achievement of objectives and the validity of the initial hypotheses in this research study.

#### KEY WORDS

History, Historiography, school Historiography, Didactics of History, History teaching/learning process, school textbooks, identities, mentalities, Spain's transition to democracy (1975-2000)

# INTRODUCCIÓN

## PRESENTACIÓN.

La idea básica de esta investigación es analizar los cambios y las permanencias en los libros de texto de las editoriales Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives entre 1975 y 2000 en tres cuestiones que están presentes en todos estos manuales escolares: las corrientes historiográficas, la metodología didáctica y la formación de la identidad. Por lo tanto, este trabajo tiene como objeto de estudio el análisis del libro de texto por tres razones: 1) Es una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser un conocimiento legitimado socialmente; 2) Es la principal fuente de la historiografía escolar; 3) Es un vehículo de socialización que ayuda a conformar el imaginario individual y colectivo.

Este trabajo aborda tres campos de investigación que están profundamente relacionados: a) La Historiografía escolar que se dedica a estudiar los libros de texto para conocer mejor la *"historia de la historia como disciplina escolar o la historia de la enseñanza escolar de la Historia"* como la denomina Rafael Valls Montes<sup>1</sup>; b) La Didáctica de la Historia que es un campo de enseñanza e investigación que trata de elaborar contenidos rigurosos sobre la disciplina escolar de la Historia, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación del profesorado, con el fin de promover transformaciones y mejoras en todos estos aspectos; c) La Historia de las mentalidades y de la cultura al estudiar la identidad/es que configura la mentalidad individual y colectiva de una determinada sociedad. La identidad/es se forma a través de muchas variables, pero nosotros vamos a centrarnos en analizar como la escuela a través del uso del libro de texto ayuda a conformar nuestra identidad/es. La mentalidad es el imaginario permanente de una colectividad que configura un sentido de pertenencia y da sentido a la realidad. Para Juan Sisinio Pérez Garzón, la identidad es el *"sentimiento de diferenciación frente a otros, porque con los nuestros compartimos modos de vida y nos consideramos idénticos frente a los que organizan o viven con otros hábitos"* (...) *"En definitiva, la historia y la geografía son disciplinas que han dado soporte a las identidades y memorias, individuales y colectivas, sobre las que se ha desarrollado el orgullo de cada identidad. No son los únicos ingredientes de las distintas identidades, por supuesto, pero han realizado aportaciones decisivas a la*

---

<sup>1</sup> VALLS MONTES, Rafael: *Historiografía escolar española: S. XIX y XXI*. Madrid: UNED (serie proyecto Manes). 2007.

*construcción de las mismas*"<sup>2</sup>. En esta dirección, Rafael Valls defiende la importancia de analizar la enseñanza de la Historia en la mentalidad de la sociedad española, cuando comenta que *"intentar investigar el mundo mental o representacional de la sociedad española, no conociendo suficientemente la influencia de un factor tan básico como el imaginario histórico, construido en gran medida a través de la enseñanza primaria y secundaria de la historia, es algo que debe advertirse para evitar posibles errores de consideración"*<sup>3</sup>. En relación con el período de tiempo que abarca esta investigación, la Transición democrática y su consolidación, Carolyn P. Boyd afirma que *"el cambio en la forma en que los españoles entendían la historia y la identidad nacional formaba parte integrante de la evolución cultural que hizo posible la transición"*<sup>4</sup>. En esta línea, Sebastián Balfour y Alejandro Quiroga afirman que en los primeros años ochenta desde los gobiernos catalanes y vasco utilizaron las instituciones a su disposición (televisión, cadenas de radio, escuelas e instituciones culturales) para crear y transmitir identidades nacionales alternativas a la de España: *"Así pues, la identidad española ha sido reinventada no sólo como moderna y democrática sino también como identidad dual, especialmente en Cataluña"*<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: "Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?". *Historia de la educación*. Nº 320. 2008, pp. 37-55. p. 39

<sup>3</sup> VALLS MONTES, Rafael: *Op. Cit.* 2007. p 12.

<sup>4</sup> BOYD, Carolyn P.: *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor. 2000. p. 260.

<sup>5</sup> BALFOUR, Sebastián y QUIROGA, Alejandro: *España reinventada. Nación e identidad desde la Transición*. Barcelona: Ediciones Península. 2007. p. 287.

## **AGRADECIMIENTOS.**

La elaboración de un trabajo de investigación podría parecer un trabajo individual realizado por una persona en solitario. La realidad es que cuando un doctorando realiza el esfuerzo intelectual de plantear una investigación siempre hay muchas personas a su alrededor a las que tiene que agradecer su colaboración, ayuda y comprensión.

Las primeras personas a las que tengo que agradecer su comprensión, apoyo y ayuda es a mi mujer, Mercedes, a mi hijo, David, y a mis padres. Sin ellos no podría haber realizado este trabajo de investigación por su ayuda diaria, comprensión y ánimos en los momentos más difíciles.

Mi gratitud a la profesora doctora D<sup>a</sup> Juana Anadón Benedicto que a lo largo de los años que ha durado este trabajo siempre me ha apoyado personalmente con llamadas telefónicas o correos electrónicos para preguntarme en qué punto me encontraba, y por sus sugerencias y consejos en relación a los planteamientos de los contenidos de estas tesis en las reuniones que hemos tenido.

Una parte importante de las reflexiones sobre didáctica de la Historia, textos escolares de Historia e identidades las tengo que agradecer a mis profesores y a mis compañeros de los cursos de Doctorado que supusieron el inicio de esta tesis doctoral.

También tengo que agradecer los pensamientos y los comentarios de mis compañeros profesores de los diversos institutos en los cuales he tenido el placer de desarrollar mi trabajo como profesor de educación secundaria.

Y, por último, también tengo que dar las gracias a todos mis alumnos/as que me han servido como motivación para reflexionar sobre cuestiones claves en el trabajo profesional de un profesor de Historia que me ayudan a responder en mi trabajo diario a la pregunta: ¿Cómo hacer la materia de Historia más interesante y útil para la vida cotidiana de mis alumnos/as?

# **PRIMERA PARTE: BASES TEÓRICAS Y CONDICIONANTES DE LOS TEXTOS ESCOLARES**

# **CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.**

## **1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.**

El primer motivo que me llevó a realizar esta investigación fueron mis vivencias personales y profesionales. Al finalizar la licenciatura de Geografía e Historia una de las materias que más me interesó fue la Historiografía debido a que el análisis de las distintas formas de hacer Historia podía responder mejor a las cuestiones básicas que se plantea todo historiador/a: el tiempo histórico, el objeto de estudio de la Historia, el hecho histórico, las fuentes históricas y la función de la Historia como ciencia y práctica social. Al comenzar mi carrera profesional de profesor de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria inmediatamente me planteé dos preguntas: ¿dónde está el origen de lo que enseñamos en las clases de Historia? y ¿cómo mejorar la práctica docente motivando al alumnado para qué a través de los contenidos y procedimientos de esta materia pudiera comprender mejor el mundo en que vive? En mi primer año como profesor tenía turno de mañana y de tarde, lo que me hacía pasar mucho tiempo en el instituto y compartir experiencias con otros compañeros de profesión. De esta forma, conocí a un profesor de Física que estaba realizando el Doctorado en esta Facultad de Educación. Este compañero me animó a plasmar mis intereses en un trabajo de investigación y me facilitó el programa de estudios del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y el horario de secretaria para pedir información.

De esta forma, inicié los cursos de Doctorado en el curso 2007-2008. Hubo tres cursos que por mis intereses personales y profesionales me resultaron más atractivos: "Las nuevas tendencias historiográficas y su aplicación a la enseñanza a través del libro de texto" impartido por la profesora Dra. D<sup>a</sup>. Juana Anadón Benedicto, "La enseñanza de la Historia y la construcción de la identidad" impartido por el profesor Dr. D<sup>o</sup>. Félix González Marzo y "El texto histórico como recurso didáctico" impartido por el profesor Dr. D<sup>o</sup>. Luis Arranz Márquez. Consecuencia de las clases impartidas, de las aportaciones de los profesores y de las lecturas propuestas llegué a las siguientes conclusiones:

- La importancia del libro de texto como recurso didáctico y como objeto de estudio para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.



- Los libros de texto de Historia responden a la concepción que se tenga de la misma. Las distintas concepciones de la Historia condicionan su enseñanza.
- Los libros de texto de Historia configuran la mentalidad de las personas porque conforman el sentido de identidad de las mismas y de las sociedades en las que viven.
- La importancia de conocer como se ha enseñado la Historia en el pasado por un doble motivo: a) La Historia es una materia que modela el sentido de identidad/es y la mentalidad de una sociedad; b) Su conocimiento como materia escolar ayudará a mejorar su enseñanza-aprendizaje en la actualidad y configurar una sociedad que afronte los retos del futuro; c) Una de las mejores fuentes que tenemos para acercarnos a ese estudio de una forma objetiva es el libro de texto.

El trabajo de investigación de los cursos de Doctorado (DEA) versó sobre el tema: "La enseñanza de la Historia en la Transición a través del libro de texto". Al realizar este estudio me di cuenta de que en España se habían realizado algunos estudios sobre la enseñanza de la Historia, pero estimé que faltaba el estudio de los libros de texto de una época de cambio crucial en la historia de España: 1975-1985, teniendo en cuenta las interrelaciones entre corrientes historiográficas, metodología didáctica y construcción de la identidad. Una vez realizado este primer trabajo de investigación para obtener el Diploma de Estudios Avanzados, creí necesario ampliar el período de investigación hasta el año 2000 porque al cambio en la enseñanza de la Historia marcado por el sistema educativo diseñado por Villar Palasí (1970) le sucedió las innovaciones introducidas por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990). Una de las mejores formas de ver las permanencias o los cambios es a través del análisis de libros de texto del período centrado en tres cuestiones (corrientes historiográficas, metodología didáctica e identidad. La enseñanza-aprendizaje de la Historia en el BUP y en la ESO condiciona gran parte de nuestra concepción de la Historia y de nuestra identidad/es individuales y colectivas.

En estos años de investigación del Doctorado y de mi práctica profesional como docente he llegado a las siguientes conclusiones: 1º) La importancia del libro de texto a pesar de la generalización de las TICS en la práctica docente. En mi trabajo diario con alumnado de ESO y de Bachillerato empleo la plataforma Moodle que permite una gran variedad de actividades (foros, actividades en línea, actividades con subida de archivos, wikis, diarios de clase...) y un aprendizaje cooperativo. A pesar del elemento

de motivación, de interacción y de creación de materiales de los recursos TICS, tanto en ESO como en Bachillerato el alumnado necesita un soporte en papel o informático donde tenga acceso a los contenidos y se le propongan actividades en donde se pongan en práctica las técnicas y los procedimientos de la Historia. Los contenidos teóricos y las actividades tienen su origen en unos planteamientos teóricos que los docentes deben analizar y conocer; 2º) Una práctica profesional responsable del profesorado de Historia debe partir del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los recursos didácticos utilizados (especialmente, el libro de texto en formato papel o digital) partiendo de tres variables que están interrelacionadas (la historiografía, la metodología didáctica empleada y la configuración de la mentalidad a través del sentido de la identidad). El profesorado debe utilizar estos recursos pero conociendo estas tres cuestiones para poder organizar y diseñar su práctica docente de una forma consciente y activa.

## **1.2. OBJETIVOS.**

Los objetivos principales que nos planteamos en este estudio están en relación con las tres cuestiones de análisis y que se encuentran en todos los manuales escolares.

- Identificar las tendencias historiográficas presentes en los libros de texto. Todos los libros de texto reflejan la Historiografía de su momento. Se pueden observar varias tendencias historiográficas del momento e incluso alguna que pervive de momentos anteriores.
- Analizar la estrategia didáctica planteada en los libros de texto. Todo libro de texto a través de su organización, explicación de contenidos y actividades didácticas revela una metodología didáctica en relación con una concepción de la enseñanza y del aprendizaje.
- Valorar el libro de texto como un agente constructor de la identidad. Conocer el tipo y los principales rasgos de la identidad/identidades transmitidas.
- Establecer las relaciones entre tendencias historiográficas, estrategias didácticas y construcción de identidad/identidades.

Como objetivos secundarios planteamos los siguientes:

- Desarrollar un modelo de análisis de libros de texto que se podría extender a la actualidad (libros de texto en formato papel o digital) o a otros períodos de tiempo.
- Obtener información de los libros de texto referida a la Historia de las mentalidades a través de análisis de la identidad que ayuden a comprender un período básico en la configuración de la sociedad actual y realizar propuestas de mejora.
- Reflexionar sobre cómo construir una identidad/identidades de una forma más racional y adecuada para las necesidades de la sociedad española del S. XXI.

### **1.3. HIPÓTESIS.**

Las ideas claves que serán objeto de verificación y que guiarán todo este trabajo de investigación son las siguientes:

- 1ª. Las nuevas corrientes historiográficas han influido en los libros de texto en este período y han motivado, por tanto, un cambio en la concepción de la didáctica.
- 2ª. 1975-2000 es un período clave en la Didáctica de la Historia en relación con las transformaciones que vivió España.
- 3ª. La importancia del libro de texto para conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje en este período.
- 4ª. Los cambios en la mentalidad de los españoles (identidad/es) ha estado influido, en gran parte, por los cambios historiográficos y didácticos de los libros de texto.
- 5ª. Conocer las tres cuestiones prioritarias de análisis (corrientes historiográficas, metodología didáctica y construcción de la identidad) pueden ayudar a mejorar la enseñanza de la Historia y, por tanto, a conformar una sociedad capaz de afrontar los retos del S. XXI.

### **1.4. MARCO CRONOLÓGICO.**

El trabajo comienza su periodización en 1975 por tres razones: 1) Fue el año en que se publicó el Plan de Estudios de Bachillerato de 1975 que desarrollaba la Ley General de Educación de 1970; 2) Se empezó a impartir 1º Bachillerato Unificado Polivalente (BUP); 3) Aparecieron los primeros libros de texto del BUP. Estos libros se mantuvieron sin apenas modificaciones hasta 1985 en que se publicaron nuevas ediciones de los libros de texto de BUP pero dentro del Plan de Estudios de 1975.

El trabajo finaliza en 2000 porque el calendario oficial de implantación de la ESO empezó en el curso 1996-1997 para 1º ESO y finalizó para 4º ESO en el curso 1999-2000.

Dentro del período seleccionado se distinguen tres momentos temporales:

- 1975-1985. En 1975 se realizó el Plan de Estudios de Bachillerato, que desarrolló la Ley General de Educación de 1970 (LGE). Como consecuencia de este plan se publicaron nuevos libros de texto en este nivel educativo que iniciaron un cambio en la concepción en los planteamientos historiográficos y didácticos de la Historia.
- 1986-1994. En 1985 se publicó la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en relación con el triunfo del PSOE en las elecciones de 1982. La LODE fue la primera ley que desarrolló el concepto de educación democrática que estableció la Constitución de 1978. En 1985 se editaron libros de texto dentro del mismo Plan de Estudios de 1975. En estos libros se percibía una consolidación del cambio historiográfico y didáctico iniciado en 1975. Además, a mediados de los años ochenta, adquirieron mayor protagonismo grupos de trabajo de didáctica de la Historia de orientación reformista que influirían en la elaboración de libros de texto y tendrán influencia en la elaboración de la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).
- 1995-2000. Se generalizaron los planteamientos didácticos de los grupos de renovación que se habían desarrollado en la década de los ochenta. Las ideas de estos grupos parecían imponerse, al quedar recogidas en la reforma educativa que supuso la LOGSE

## **1.5. OBJETO DE ESTUDIO.**

El principal objeto de estudio son los libros de texto y, en menor medida, la legislación educativa. Los libros de texto del nivel educativo seleccionado para esta investigación suelen tener una parte dedicada a la Historia y otra a la Geografía. En este trabajo excluirémos la parte de Geografía para centrarnos en el análisis de los apartados dedicados a la Historia. No existen estudios globales sobre el consumo de manuales de Historia en el período estudiado. Las principales conclusiones de los autores que han estudiado este aspecto es que las editoriales a nivel nacional de mayor tirada de libros fueron Santillana, Anaya, Vicens Vives y SM pero sin datos oficiales de los mismos. En esta línea, Rafael Valls Montes afirma que *"no existen estudios globales sobre la difusión y consumo de los manuales de historia entre los años setenta y noventa, pero sí que se han realizado algunas aproximaciones regionales, en relación con la enseñanza secundaria, que pueden adecuarse, sin grave distorsión, al conjunto de los institutos de bachillerato, o de educación secundaria, españoles"*<sup>6</sup>. A partir de estudios regionales sobre consumo de manuales escolares Rafael Valls Montes afirma *"(...) como se puede constatar en el cuadro anterior son cinco las editoriales que en la actualidad, y también a lo largo del periodo posterior a 1970 pueden ser considerados como las grandes editoriales escolares respecto de los manuales de historia de bachillerato. La primera posición estaría compartida por las editoriales Vicens Vives y Anaya, a las que seguiría la editorial Santillana, y de manera un poco más distanciada, las editoriales SM y ECIR. El conjunto de estas cinco editoriales suman una cifra próxima al 75%"*<sup>7</sup>; *"la mayor parte de estas cinco editoriales, como vimos, ya destacaban a principios de los años ochenta, pero algunas han ganado terreno, especialmente, SM y Santillana"*<sup>8</sup>. Raimundo Cuesta Fernández expone que Vicens Vives, Anaya, Santillana y Ecir fueron las editoriales que dominaron en el mercado del libro de texto convencional<sup>9</sup>. Ramón López Facal expone que las editoriales más vendidas fueron Anaya, Santillana y Vicens Vives, seguidas de lejos por ECIR o SM<sup>10</sup>. Por lo tanto, buscando un grupo de editoriales representativas presentes

---

<sup>6</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y Dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia. 2009. p.27.

<sup>7</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 2009. p.31.

<sup>8</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Idem.* p.32.

<sup>9</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal. 1998.

<sup>10</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: "Identificación nacional y enseñanza de la Historia" *Historia de la Educación*. Nº 27. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. pp 171-193. 2008

desde 1975 hasta el año 2000 se eligió analizar los manuales de Anaya, Santillana, Vicens Vives y SM.

La legislación sobre libros de texto alude tanto a la estructura de los contenidos como a la metodología didáctica. En algunos casos con una supervisión directa del Ministerio de Educación y, en otros, con una aprobación de alguna autoridad educativa más laxa. Por lo tanto, es necesario el conocimiento de la legislación sobre educación (en especial, los programas o curriculum de la materia de Historia) y realizar un análisis para ver de qué forma ha influido en los libros de texto. En el período que abarca esta investigación los principales referentes legislativos son:

- La Ley General de Educación de 1970, el Plan de Estudios de Bachillerato de 1975 y la Orden 22 de marzo de 1975 por la que se aprobaba el Plan de Estudios del Bachillerato (programación de las materias de 1º de BUP (Historia de las Civilizaciones) y 3º BUP (Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos).
- La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 y el RD 1345/1991 por el que se establecía el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Este marco legal determinó los libros de texto hasta el año 2000.

En el año 1996 la Ministra de Educación, Esperanza Aguirre, realizó un discurso en la Real Academia de la Historia proponiendo una reforma de las Humanidades para mejorar su enseñanza. En octubre de 1997 se hizo público un proyecto de enseñanzas mínimas que no fue aprobado por el Parlamento en diciembre de 1997 (al no contar con el apoyo de los partidos nacionalistas vascos y catalán que en ese momento daban su apoyo al Partido Popular que sólo tenía mayoría relativa en el Parlamento español). Las enseñanzas mínimas se modificaron por el RD 3473/2000 y el RD 3474/2000 con la Ministra de Educación, Pilar del Castillo. Por lo tanto, ni el proyecto de 1997 ni la reforma del año 2000 son objeto de estudio de este trabajo de investigación. Si lo mencionamos en este estudio es porque sirvieron para reabrir el debate sobre la enseñanza de la Historia de España entre la comunidad científica y la sociedad en general. Una muestra del debate científico es el número 30 de la revista *Ayer* coordinado por José María Ortiz de Orruño donde se recogieron varias ponencias agrupadas en tres temáticas (La Historia en el debate de las Humanidades, Historia y nacionalismo, y ¿Qué Historia de España?). La principal conclusión de estas ponencias para José María Ortiz de Orruño es que *"lo importante no es tanto saber lo que fuimos (en el pasado), sino saber lo que queremos ser (en el presente y en el futuro). La*

*historia enseñada en la escuela puede servir para flexibilizar posturas y para ayudar a los alumnos a entender una realidad plural y compleja o, simplemente, para ser utilizada como munición patriótica*"<sup>11</sup>. Pilar Maestro enmarca este debate sobre la enseñanza de la Historia como la llegada a España con retraso del debate entre una concepción tradicional de la enseñanza de la Historia y otra concepción de la enseñanza basada en la reconsideración de lo que es la ciencia y el conocimiento de la Historia que en otros países de nuestro entorno cultural se había desarrollado en la década de 1970 y de 1980<sup>12</sup>. Dentro de este debate de la Historia y su enseñanza a finales de la década de 1990 y principios de la primera década del 2000 podemos englobar muchas de las obras sobre historiografía escolar recogidas en este trabajo como fuentes de referencia bibliográfica.

## **1.6. NIVEL EDUCATIVO.**

El nivel educativo elegido para realizar este estudio es la educación secundaria. El principal motivo de esta elección se debe a que es en esta etapa educativa donde, desde la segunda mitad del S. XIX, aparece la Historia como una asignatura con características propias e individuales, tal como explican Raimundo Cuesta Fernández<sup>13</sup>, Carolyn P. Boyd<sup>14</sup> y José Álvarez Junco<sup>15</sup>. El nivel de secundaria correspondía en la Ley General de Educación de 1970 a la etapa de Bachillerato que no era obligatoria. Sin embargo, en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo la Educación Secundaria Obligatoria tenía que ser cursada por todos los jóvenes entre 12 y 16 años que vivieran en España.

La LGE creó en educación secundaria dos vías: el Bachillerato o BUP (con la continuación del COU) y la Formación Profesional (FP). Fueron dos vías en relación con las demandas de una sociedad capitalista-industrial de escolarización masiva de la población (modo de educación tecnocrática). El BUP fue concebido como un nivel

---

<sup>11</sup> ORTIZ DE ORRUÑO, José María: "Historia y sistema educativo: un debate necesario". *Historia y sistema educativo*, monográfico de la revista *Ayer*. Nº 30. Madrid: Marcial Pons. 1998. p.23.

<sup>12</sup> MAESTRO, Pilar: "Enseñar Historia ayer y hoy" *Calendura (revista anual de Historia Contemporánea)*, Nº 1. Elche. pp 9-56

<sup>13</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: Op. Cit. 1998.

<sup>14</sup> BOYD, Carolyn P.: *Op. cit.* 2000.

<sup>15</sup> ALVÁREZ JUNCO, José: *Mater dolorosa. La idea de España en el S. XIX*. Madrid:Taurus. 2001.

educativo para satisfacer las demandas por parte de la nueva clase media de formación académica y de capacitación para una sociedad que iniciaba su proceso de terciarización. Mientras la FP fue creada para atender la formación laboral específica de amplios sectores de la clase trabajadora manual. De esta forma, el BUP se concibió como una vía educativa con unos rasgos más disciplinares y académicos. Dentro del BUP la disciplina de Historia se desarrollaba en dos materias: 1º de BUP "Historia de las civilizaciones y del arte" y 3º de BUP "Geografía e Historia de España y de los países hispanoamericanos". El Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) era una enseñanza no obligatoria que se desarrolló desde la implantación del Plan de Estudio de Bachillerato de 1975 hasta el curso 2000-2001, que fue sustituido totalmente por la ESO. Se publicaron libros de texto desde 1975 hasta 1994 (Editorial Santillana, 3º BUP) y 1995 (Editorial Cosmos).

En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria creada por la LOGSE, aunque existieron algunos proyectos experimentales, su implantación oficial para 1º ESO se realizó en el curso 1996-1997. Los primeros libros de texto fueron publicados en 1994 por la editorial Vicens Vives para 3º ESO. En 1995 varias editoriales lanzaron sus libros como la editorial Alhambra para 1º ESO, Santillana para 3º ESO y 4º ESO, Edebe para 3º ESO, Edelvives para 4º ESO, Vicens Vives para 4º ESO, y AKAL para 3º ESO. Según el Real Decreto 1345/1991, que desarrollaba el currículo para ESO, la Historia y Geografía eran las disciplinas que organizaban la materia "Ciencias Sociales, Geografía e Historia" por su carácter vertebrador en las ciencias sociales.

### **1.7. ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.**

La metodología es el conjunto de formas, de proceder, pensar y obrar que dirigen a la investigación para comprobar las hipótesis formuladas y cumplir los objetivos propuestos. Los presupuestos metodológicos de los que partimos en esta investigación son los siguientes: el cambio en el paradigma del conocimiento, la aplicación y el desarrollo de un método científico, y, por último, la prioridad en la búsqueda de relaciones que nos ayude a analizar la realidad social investigada.

El primer presupuesto es el cambio en el paradigma del conocimiento con introducción en el ámbito de las ciencias sociales del paradigma de la complejidad. La revolución científica del S. XX por las aportaciones de la teoría de la relatividad, de la mecánica cuántica y de la genética ha cambiado la estructura de concebir la realidad



que nos rodea (la sociedad es una parte de esa realidad) no como una estructura determinista, sino como una representación en la que los fenómenos aparecen como complejos en los que intervienen múltiples factores, algunos de los cuales escapan a toda posible predictibilidad exacta, debido a la naturaleza probabilística intrínseca de algunos de estos fenómenos o hechos estudiados. En el campo de las ciencias naturales este cambio de actitud se generalizó a la mitad del S. XX, mientras que en el campo de las ciencias sociales no se ha producido hasta la década de 1970. De esta forma, desde 1970 hasta la actualidad se han introducido en el campo de las ciencias sociales conceptos como el principio de indeterminación y el carácter probabilístico (complejidad) por la labor de figuras intelectuales como Edgar Morin<sup>16</sup>, Ilya Prigogine e Isabelle Stenger<sup>17</sup>. Edgar Morin afirma que el objeto ha de ser concebido en su entorno y con el observador, y que el objeto ya no es una partícula elemental en un universo determinista, sino un elemento dentro de una realidad compleja. Una de las ideas más destacables de Ilya Prigogine e Isabelle Stenger es su concepto de tiempo (alejado de la concepción simétrica racionalista-determinista) que mide evoluciones internas en un mundo alejado del equilibrio, en consecuencia sólo se puede evaluar el tiempo presente y sólo reconstruir el pasado, con lo que se elimina la concepción determinista del progreso temporal. Son numerosos los historiadores/as que han reconocido la existencia de un nuevo paradigma de conocimiento y la necesidad de adaptar la práctica historiográfica a este nuevo paradigma para conseguir una mejor comprensión de la compleja relación social que estudian. De esta forma, Josefina Cuesta expone, como Edgar Morin, expone en su obra algunos de los principales interrogantes de nuestra época como la complejidad de los fenómenos históricos-sociales a los que la Historia del tiempo presente ha de enfrentarse<sup>18</sup>. C. Martínez y M. Nash relacionan la aparición de la categoría de género con un cambio en los paradigmas de la Historia como el cuestionamiento del concepto de progreso y la ruptura de la polaridad entre lo público y lo privado<sup>19</sup>. Ronald Fraser afirma que la Historia oral pone en juicio la historia teleológica y nos permite concebir las contradicciones y ambigüedades de las situaciones históricas, lo cual ayuda a comprender mejor el mundo complejo<sup>20</sup>. La

---

<sup>16</sup> MORIN, Edgar. : *Ciencia con conciencia*. Madrid: Antropos. 1984.

<sup>17</sup> PRIGOGINE, Ilya y STENGER, Isabelle: *La nueva alianza*. Madrid: Alianza Editorial. 1990

<sup>18</sup> CUESTA, Josefina: *Historia del presente*. Madrid: Eudema. 1993.

<sup>19</sup> MARTINEZ, C y NASH, M et al.: *Textos para la historia de las mujeres*. Madrid: Cátedra. 1994

<sup>20</sup> FRASER, Ronald: "La historia oral como historia desde abajo" en RUIZ TORRES, Pedro: *La historiografía*. Monográfico revista Ayer. Nº12. 1993. pp.80-92.

creación del proceso inferencial de abducción (reconstrucción de culturas subalternas desde su interior) por Carlos Ginzburg ("algo puede ser") aparece como paradigma de conocimiento en oposición al paradigma determinista hipotético-deductivo<sup>21</sup>. Con estos ejemplos podemos concluir que los nuevos planteamientos de la Historia actual están en relación con el paradigma de la complejidad. De esta forma, como explica Pedro Ruiz Torres: *"Estamos en la actualidad en un punto de convergencia de las tentativas de abandonar el mito newtoniano sin renunciar a comprender racionalmente el mundo. La ciencia de hoy escapa al mito clásico porque sabe que es imposible reducir la naturaleza a la simplicidad de una realidad regida por leyes universales. Por ello la ciencia de hoy no puede adjudicarse el derecho de negar la pertinencia y el interés de otros puntos de vista, de negarse en particular a escuchar en particular a escuchar los de las ciencias humanas, la filosofía y el arte (...) nuestro mundo es un mundo de cambios, de intercambios y de innovación. Para entenderlo, es necesaria una teoría de los procesos, de los tiempos de vida, de los principios y de los fines, necesitamos una teoría de la diversidad cualitativa, de la aparición de lo cualitativamente nuevo"*<sup>22</sup>.

El segundo presupuesto es la aplicación y el desarrollo de un método científico. Mario Bunge afirma que el método general de la ciencia es un procedimiento que se aplica al ciclo entero de la investigación en el marco de cada problema de conocimiento. Las reglas del método científico son formular el problema con precisión, proponer conjeturas bien definidas, someter las hipótesis a contrastación y no limitarse a hallar generalizaciones que se adecuan a los datos sino intentar explicarlas a base de leyes más fuertes<sup>23</sup>. Ciro F. S Cardoso define el método científico como los medios de que dispone la ciencia para plantear problemas verificables (contrastables) y someter a prueba las soluciones propuestas para tales problemas. Los procedimientos y técnicas adoptados dependerán de la naturaleza de lo que se está investigando. Para Cardoso la Historia es una ciencia porque aplica el método científico con la salvedad que para aprender los procesos históricos en toda su complejidad debe comprobar las hipótesis en niveles más numerosos<sup>24</sup>. Saturnino Sánchez Prieto sintetiza el procedimiento del método del historiador en los siguientes pasos: elección del objeto de investigación, lectura de la bibliografía referente al tema objeto de estudio, reflexión sobre el objeto

---

<sup>21</sup> GINZBURG, Carlos: *El queso y los gusanos*. Barcelona: Península. 2001.

<sup>22</sup> RUIZ TORRES, Pedro: "Los discursos del método histórico" en RUIZ TORRES, Pedro: *La historiografía*. Monográfico revista Ayer. Nº12. 1993. pp.45-77.

<sup>23</sup> BUNGE, Mario: *La investigación científica*. Barcelona: Ariel. 1985.

<sup>24</sup> CARDOSO, Ciro F. S: *Introducción al trabajo de la investigación histórica (conocimiento, método e historia)*. Barcelona: Crítica. 1991.

de estudio partiendo de la teoría del historiador, planteamiento de las grandes preguntas de la investigación, búsqueda de fuentes (crítica, clasificación conforme a un plan y explotación de las mismas) y la organización de todos los materiales para redactar. De esta forma el conocimiento histórico surge a partir de la subjetividad y del rigor científico<sup>25</sup>. Para concluir esta pequeña reflexión sobre el método del historiador/a recogemos las palabras de Gabriel Tortella que afirma el historiador reconstruye y reinterpreta el pasado a partir de unas pistas y de un problema concreto y que *"un historiador honesto enseña su juego, explicita su hipótesis y sus métodos de prueba, dando las armas al lector para reexaminar sus evidencias y reinterpretar sus resultados"*<sup>26</sup>.

El tercer presupuesto metodológico es la importancia de establecer relaciones que ayuden a explicar la compleja realidad social. George Duby habla de la importancia de encontrar y establecer relaciones: *"La noción de verdad en historia se ha modificado porque el objeto de la historia se ha desplazado, porque hoy la historia se interesa menos por los hechos que por las relaciones"*<sup>27</sup>.

Como conclusión sobre el método histórico podemos decir que es el conjunto de operaciones intelectuales que permite reunir, sistematizar y valorar los testimonios históricos para ordenarlos con vista a una interpretación de los hechos históricos. La aceptación de la imposibilidad de la objetividad no implica que sea imposible la rigurosidad de la producción histórica.

Antes de exponer como hemos analizado y extraído la información de los libros de texto de las editoriales Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives, vamos a realizar un pequeño estudio sobre los métodos utilizados anteriormente por otros historiadores/as en este campo de investigación. Estas investigaciones suelen ser análisis temáticos sobre determinadas cuestiones presentes en los manuales escolares mediante un análisis cualitativo y/o cuantitativo.

---

<sup>25</sup> SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de secundaria*. Madrid: Editorial S. XXI. 2005.

<sup>26</sup> TORTELLA, Gabriel: "El método del historiador: reflexiones epistemológicas" en García Delgado (edit.): *La II República española. Bienio rectificador y Frente Popular, 1934-1936*. Madrid: S. XXI. 1985.

<sup>27</sup> DUBY, George: *La historia continua*. Madrid: Debate. 1992. p.64

Rosario Sanz Pastor realizó una propuesta de análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de ESO en el que se valoraba del 1 al 7 los siguientes indicadores: a) Aspectos generales; B) Valor científico; C) Adecuación psicopedagógica; D) Finalidad; E) Actividades didácticas; F) Ilustraciones. Este modelo de análisis es un ejemplo de análisis cualitativo sobre unas determinadas cuestiones para obtener una valoración global de los libros de texto<sup>28</sup>.

Carolyn P. Boyd en su investigación sobre cómo se ha construido la Historia, el nacionalismo y la identidad nacional en España desde los orígenes del libro de texto en el S. XIX hasta 1975 analiza las ideas contrapuestas sobre la historia nacional de los manuales escolares por períodos históricos en relación con su contexto histórico<sup>29</sup>. Por lo tanto, nos encontramos ante otro ejemplo de un análisis temático-cualitativo. Otro ejemplo, de este tipo de método de análisis de los libros de texto lo encontramos en el trabajo de Ramón López Facal sobre la presencia de la idea de nación como un concepto histórico-organicista que tuvo su origen en el nacionalismo romántico del S. XIX en libros de texto creados con la Ley General de Educación y con la LOGSE a nivel nacional y en Galicia<sup>30</sup>.

Jordi Burguera Gómez en su análisis de los contenidos de los libros de texto autorizados por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya en el curso 2000-2001 utiliza un método de análisis cuantitativo. Las variables que el contabiliza y analiza son las siguientes: a) Análisis del número de páginas que luego es expuesta en una tabla estadística y en un gráfico de barras. Realización de un comentario sobre los resultados obtenidos; b) Análisis de imágenes por página; c) Distribución temática de las unidades didácticas. Exposición con un gráfico de barras; d) Recuento de páginas dedicadas a contenidos de hechos y conceptuales; e) Recuento de páginas dedicadas a Historia de España o de Cataluña. Análisis en porcentajes y

---

<sup>28</sup> SANZ PASTOR, Rosario: "Propuesta para el análisis de los libros de texto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO" en ARRANZ MÁRQUEZ, Luis (Coord.): *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Tomo II, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (Facultad de Educación. UCM. 1997. pp. 303-313.

<sup>29</sup> BOYD, Carolyn P: *Op. Cit.* 2000

<sup>30</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: "La nación oculta" en PEREZ GARZÓN, MANZANO MORENO Y LÓPEZ FACAL: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica. 2000.

valoración; f) Recuento de páginas con contenidos referidos Historia política o Historia social y realización de una breve descripción y análisis<sup>31</sup>.

Rafael Valls Montés utiliza un método de análisis cualitativo y cuantitativo, al investigar como aspectos del pasado conflictivo (II República, Guerra Civil y dictadura franquista) se han presentado en la enseñanza secundaria española desde el primer franquismo hasta la actualidad. Las fuentes de estudio que utiliza son tres: manuales escolares, los programas establecidos por la administración educativa y la historia enseñada en las aulas (mediante encuestas realizadas a alumnos y profesores). A la hora de analizar los manuales escolares realiza un análisis cualitativo (número de páginas dedicados a estos temas) y el análisis cualitativo (al describir y analizar unas determinadas cuestiones)<sup>32</sup>.

Laura Campos Pérez plantea un análisis de las imágenes de los manuales escolares relacionadas con la nación española para mostrar el desarrollo iconográfico de la idea de España y percibir las continuidades y los cambios, las contradicciones y las coherencias del lenguaje visual de la política que está presente en la vida cotidiana. Los pasos de su análisis son los siguientes: 1º) Reconstrucción del contexto histórico y del entramado ideológico; 2º) Conocer cómo se articulaba la enseñanza en cada momento; 3º) Interrogación a las imágenes sobre cuestiones morfológicas; 4º) Análisis de los conjuntos iconográficos. El objetivo final es averiguar qué valor o valores de una determinada idea de nación quedaba materializada en cada una estas imágenes<sup>33</sup>. A la hora de realizar un análisis de las imágenes en los manuales escolares es muy útil la apreciación de Rafael Valls Montés que divide las imágenes en función de su uso en ilustraciones y documentos. Las ilustraciones son imágenes cuya función es principalmente decorativa y emotiva, pero que no pueden ser consideradas como fuentes básicas de información histórica en cuanto que no son documentos históricos coetáneos de la época estudiada, ni son tampoco interpretaciones posteriores realizadas desde una pretensión arqueologizante. Los documentos son

---

<sup>31</sup> BURGUERA GÓMEZ, Jordi: "Estudio cuantitativo de los contenidos de los libros de texto de historia del bachillerato" en GRUP DHIGEST: Els llibres de text i l'ensenyament de la historia. Record d'en Jordi Burguera Gómez. Barcelona: Universitat de Barcelona. 2008.

<sup>32</sup> VALLS MONTES, Rafael: *Op. Cit.*

<sup>33</sup> CAMPOS PÉREZ, Laura: Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. 2010.

imágenes coetáneas que, después de estar catalogada de forma suficiente, puede suministrar información sobre una época determinada si se realiza una adecuada lectura de la misma desde la interpretación iconográfica-iconológica a través de comentarios a pie de imagen o incluidos dentro del propio texto mediante preguntas al alumnado<sup>34</sup>.

Hasta ahora hemos expuesto modelos de análisis de libros de texto que combinaba el análisis de determinadas cuestiones de una forma cualitativa y/o cuantitativo o el análisis de las imágenes en los libros de texto, otro aspecto de análisis de los libros de texto es valorar la estructura de los manuales escolares. Alejandro Román y David Molina proponen analizar la estructura de los libros de texto a través de las siguientes cuestiones: número de unidades organizativas y su distribución, la forma de organización de los contenidos en sentido temporal (sincrónico o diacrónico), análisis del soporte gráfico y la organización de las actividades<sup>35</sup>.

La metodología utilizada en nuestro trabajo parte, por tanto, del conocimiento y la reflexión de estudios realizados sobre libros de texto. Todos los libros consultados en nuestro trabajo se encuentran depositados en la Biblioteca Nacional. Se han realizado búsquedas por año y editorial con el objetivo de localizar todo el material publicado por las editoriales Anaya, Santillana, Vicens Vives y SM en el período 1975 y 2000. El motivo de la elección de estas editoriales es que según los principales autores comentados anteriormente son las editoriales con mayor presencia en el ámbito educativo. No existen datos de las editoriales sobre el número de libros de textos vendidos y la referencia que usan estos autores son las encuestas realizadas en sus investigaciones y su experiencia personal. La forma de proceder con los libros de texto para comprobar las hipótesis formuladas y alcanzar los objetivos es un análisis temático centrándose en tres aspectos (corrientes historiográficas, metodología didáctica e identidad) de una forma cuantitativa (presencia numérica en los manuales de unos determinados ítems) y cualitativa (descripción y análisis de los libros de texto dentro un contexto histórico, educativo y cultural). Por tanto, es una metodología mixta al unir lo cuantitativo y lo cualitativo.

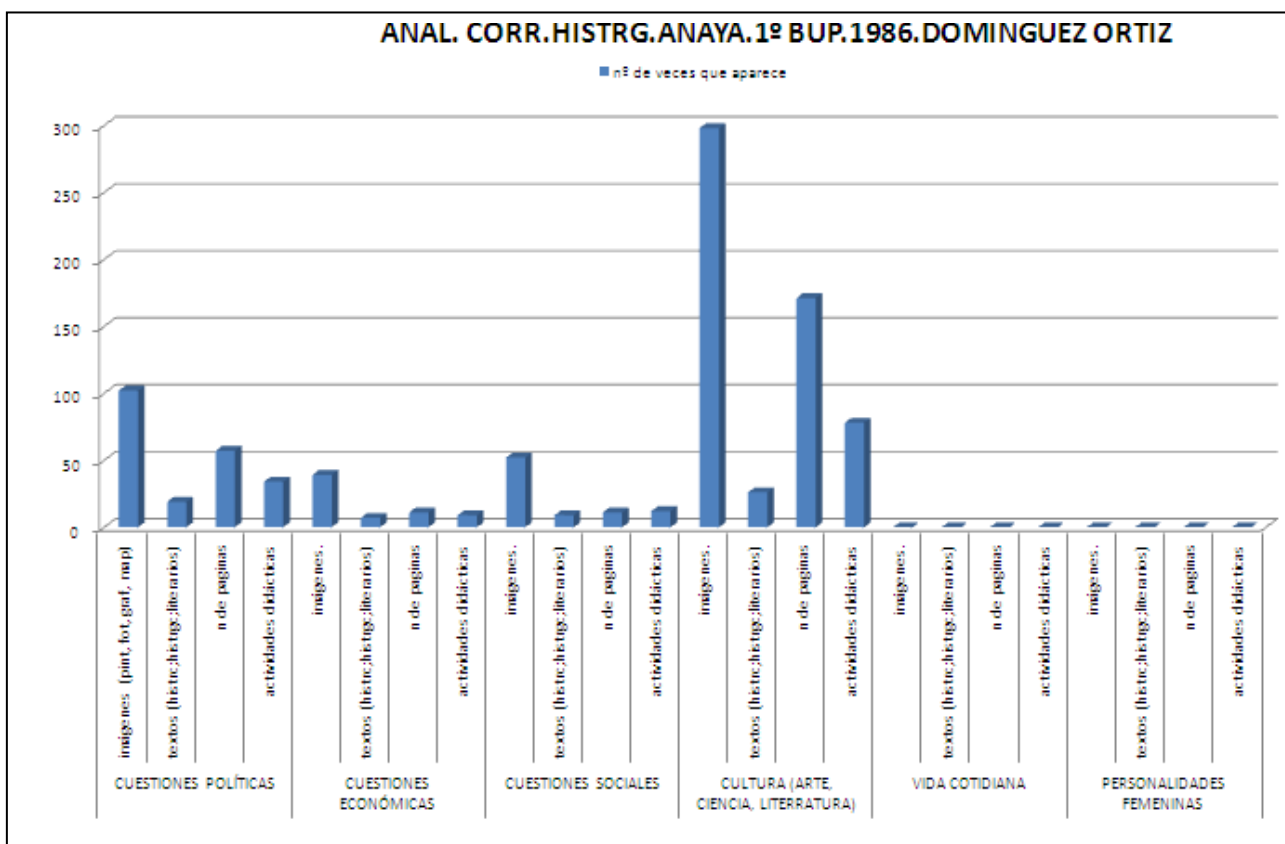
---

<sup>34</sup> VALLS MONTES, Rafael: *Op. Cit.* 2007. p. 144

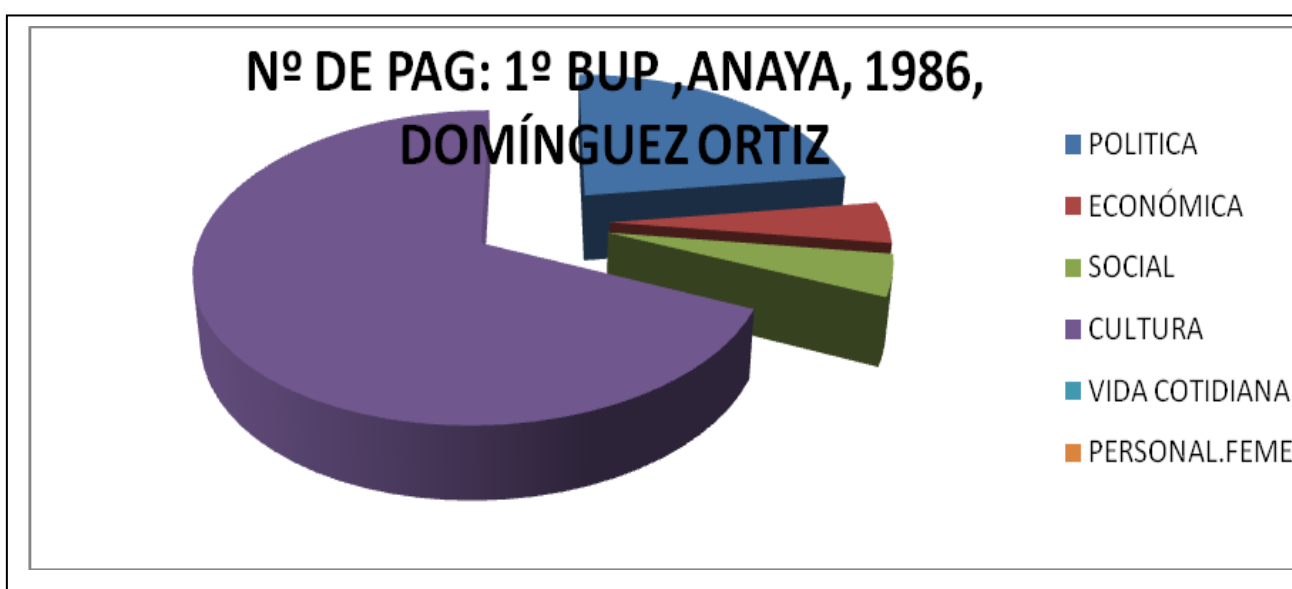
<sup>35</sup> ROMÁN ANTEQUERA, Alejandro y MOLINA RABADÁN, David: "La historia actual de España en los manuales docentes: análisis del caso de la Educación Secundaria" en NAVAJAS ZUBELDÍA (Edit): *Actas del IV Simposio de Historia Actual*. Logroño, 17-19 de octubre de 2002. Logroño: Gobierno de la Rioja. Instituto de Estudios Riojanos. 2004. pp. 447-455.

Se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de cada manual. El análisis cuantitativo se ha centrado en las corrientes historiográficas y en la estrategia didáctica empleada en el libro de texto. Toda esta información se ha recogido en un archivo de Excel. Para conocer las diferentes corrientes historiográficas se ha medido la presencia numérica en los temas o unidades didácticas de los textos escolares de unos ítems de análisis de unas determinadas variables historiográficas. Las variables historiográficas son elementos o cuestiones cuya presencia ayudarán a determinar la importancia de las corrientes historiográficas en el manual escolar. Estas variables que se van a medir son cuestiones políticas, cuestiones económicas, cuestiones sociales, cuestiones culturales (arte, ciencia y/o literatura), vida cotidiana y presencia femenina. Para medir la presencia de estas variables historiográficas se han creado los siguientes ítems o elementos de análisis: imágenes (obras pictóricas, reproducciones fotográficas, gráficos y mapas), textos (fragmentos de textos históricos, historiográficos o literarios que aporta el libro de texto), número de páginas y número de actividades didácticas. De cada variable historiográfica se contabilizará el número de imágenes, textos, páginas y actividades didácticas que aparece en cada tema o unidad didáctica. A partir de estos datos se podrá apreciar la corriente historiográfica presente en el libro de texto. Con estos datos se ha creado un gráfico de barras de corrientes historiográficas de cada libro de texto (gráfico nº1) en donde se observa la presencia numérica de ítems de análisis de cada una de las variables historiográficas. Además se han creado gráficos sectoriales midiendo los ítems en relación a la variable historiográfica (gráfico nº2).

**GRÁFICO N°1. Análisis de corrientes historiográficas. Anaya. 1º BUP. 1986. Domínguez Ortiz y otros autores.**



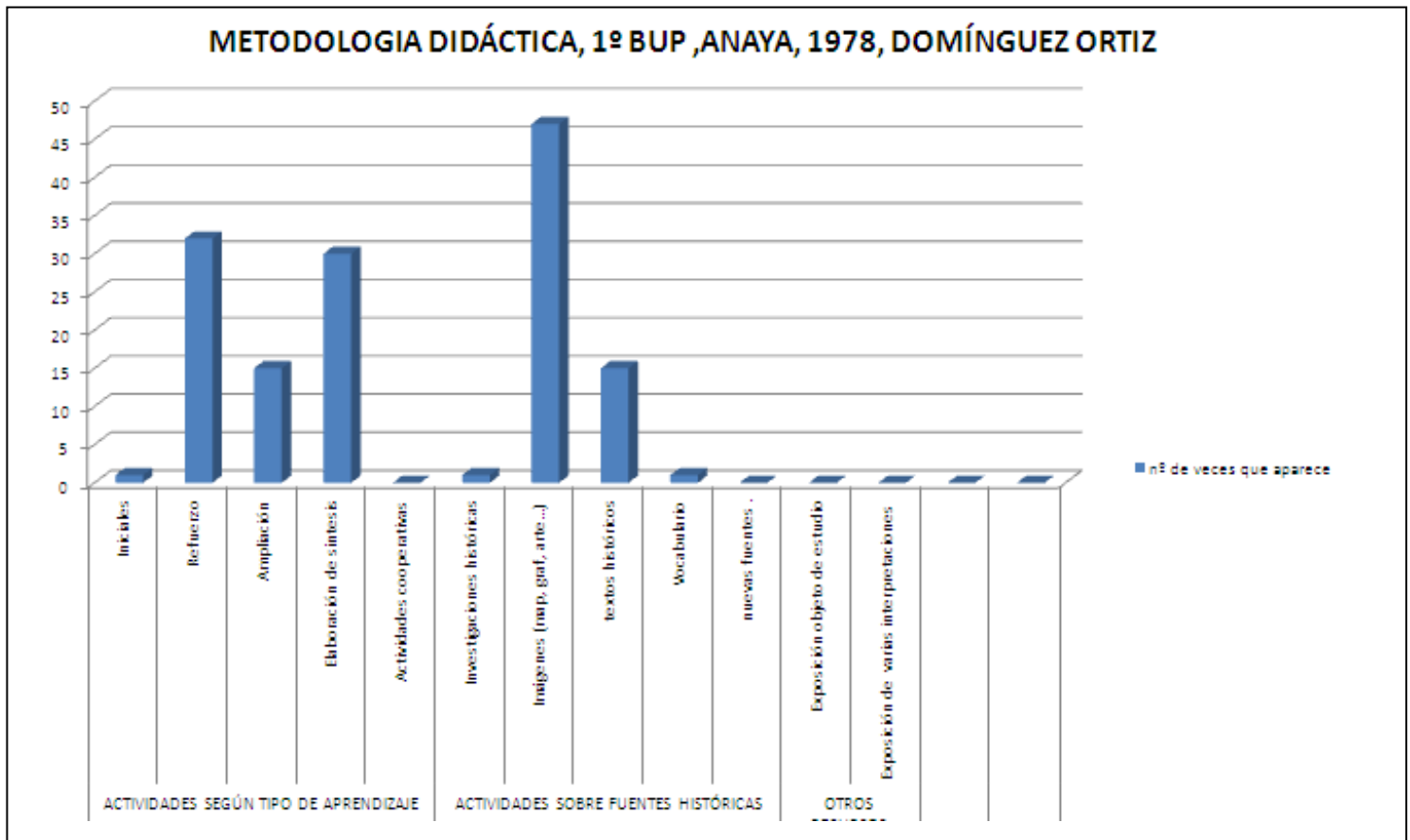
**GRÁFICO N°2. Número de páginas. Anaya. 1º BUP. 1986. Domínguez Ortiz y otros autores**





El análisis cuantitativo de las cuestiones didácticas de cada libro de texto se plantea medir la presencia numérica en cada uno de los temas o unidades didácticas de un determinado tipo de actividad didáctica. Para valorar el tipo de aprendizaje que propone cada libro de texto se contabiliza el número de actividades iniciales, de refuerzo, de ampliación y de elaboración de síntesis. Para conocer las actividades planteadas sobre fuentes históricas se contabilizan las actividades de investigación histórica, actividades sobre imágenes (análisis de mapas, análisis de gráficos, análisis de obras de arte y análisis de fotografías), ejercicios que propongan análisis de textos (históricos o historiográficos), actividades sobre vocabulario histórico y actividades sobre nuevas fuentes históricas (entrevistas orales, encuestas...). Dentro de la estrategia didáctica del libro de texto se valora si el libro expone el objeto de estudio o si proporciona varias interpretaciones dentro de un determinado proceso o hecho histórico. Por último, estos resultados se plasman en un gráfico de barras sobre metodología didáctica para apreciar mejor los resultados.

**GRÁFICO Nº3. Estrategias y actividades diácticas. Anaya. 1º BUP. 1986. Domínguez Ortiz y otros.**



El análisis cuantitativo expuesto tiene dos graves carencias que hacen necesario un análisis cualitativo. Estos dos problemas del análisis cuantitativo son: 1º) El análisis sólo atiende dos de los aspectos planteados en esta investigación las corrientes historiográficas y la metodología didáctica. Por lo tanto, no se analiza la identidad/es; 2º) La necesidad de analizar, comentar y contextualizar imágenes, actividades, textos de tipo histórico o historiográfico, los contenidos conceptuales de los manuales escolares, la estructura y otros detalles del libro en función de los tres cuestiones de la investigación.

Para realizar el análisis cualitativo se ha realizado un resumen de cada uno de los manuales escolares que se ha registrado en un programa de procesador de texto (Word). En estos resúmenes se han trabajado las siguientes cuestiones:

- A) Referencias bibliográficas del manual: autor/es (con su origen profesional/académico), título, año de edición, editorial y referencia legislativa del libro (en caso de tenerla;
- B) Estructura del libro. Anotar y analizar la forma de organizar los contenidos.
- C) Análisis de cada uno de los temas o unidades didácticas del libro comentado los aspectos historiográficos que aparecen en los contenidos conceptuales, actividades didácticas e imágenes; los aspectos didácticos (actividades didácticas planteadas); y como el libro trabaja la cuestión de la identidad/es mediante los contenidos conceptuales, imágenes con sus notas explicativas y actividades didácticas.

El análisis individual a nivel cualitativo y cuantitativo de los libros de texto es el punto de partida para realizar un análisis comparativo de los libros de texto por períodos de tiempo (1975-1985; 1986-1994; 1995-2000) que lleve a establecer relaciones, analizar cambios y permanencias, y de esta forma comprobar las hipótesis y la comprobación de los objetivos de la investigación.

## **1.8. PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN.**

Se han realizado muchos estudios sobre los libros de texto, pero consideramos pertinente el que aquí se presenta porque introduce las siguientes innovaciones: A) El plantear el estudio y las relaciones entre corrientes historiográficas, estrategias didácticas y construcción de identidad/es presentes en los libros de texto en el período 1975-2000. Se han realizado estudios sobre textos escolares fijando la atención en alguna de estas cuestiones pero realizarlo sobre las tres en este período de tiempo buscando sus relaciones es una de las principales aportaciones de esta investigación; B) La propuesta de un modelo mixto de análisis de libros de texto que incluya una faceta cuantitativa, para apreciar la presencia de corrientes historiográficas y estrategias didácticas, y una faceta cualitativa que permita observar y valorar historiografía, didáctica e identidad/es.

Hay que destacar que los trabajos sobre educación y construcción de identidades en España en el período analizado (1975-2000) no han tenido todavía un gran desarrollo. María del Mar del Pozo Andrés afirma que *"(...), no son muchos los trabajos existentes en nuestro país sobre este tema (educación y construcción de las identidades nacionales), lo que contrasta con la enorme proliferación de publicaciones en el ámbito de la historia general y política"*<sup>36</sup>; *"(...) El hecho de que aún queden muchas etapas y ámbitos poco trabajados, pero, sobre todo, el reto que supone el poder acercarnos a momentos históricos aparentemente muy conocidos, como el franquismo, y abordarlos con nuevas miradas o desde perspectivas metodológicas diferentes de las habituales, son dos factores que espero contribuirán a extender la fascinación por esta temática relativamente poco abordada por los historiadores de la educación"*<sup>37</sup>.

Por último, otro motivo que justifica esta investigación es que el período analizado es muy importante para comprender la sociedad actual española en un aspecto básico como la configuración de la mentalidad individual o colectiva a través de la visión del pasado aportado por los libros de texto. Hay que tener en cuenta que estos libros de texto han sido usados por una gran parte de la población española.

---

<sup>36</sup> DEL POZO ANDRÉS, María del Mar: "Bibliografía sobre educación y construcción de identidades nacionales" en *Historia de la Educación*. Nº 27. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. p. 457.

<sup>37</sup> Ídem. p. 458.

## **1.9. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA TESIS.**

La primera parte de este trabajo de investigación se dedica a explicar las bases teóricas y los condicionantes de este trabajo y de su fuente de estudio básica que son los textos escolares. En primer lugar hemos expuesto en el capítulo 1 el planteamiento de la investigación explicando sus aspectos básicos. En los siguientes capítulos de esta primera parte se plantean las bases teóricas de esta investigación:

- El capítulo 2 ("Historiografía escolar y enseñanza de la Historia") y los apartados 4.1 ("La mentalidad y los libros de texto") y 4.2 ("La construcción de la identidad") presentan los tres campos de investigación de este trabajo: Didáctica de la Historia, Historiografía escolar e Historia de las mentalidades y de la cultura a través de la identidad/es.
- El capítulo 3 ("Tendencias historiográficas y su utilidad didáctica") plantea un aspecto básico en esta investigación que es la relación entre tendencias historiográficas y su aplicación didáctica.
- A continuación, se reflexiona sobre los tres condicionantes principales de los textos escolares en el período 1975-2000. El primer condicionante o punto de partida es la concepción de la Historia, la forma en que se enseña la Historia y los rasgos básicos de los manuales escolares en el franquismo esto se realiza en el apartado 4.3 ("El punto de partida: la historia escolar en el franquismo"). Este breve análisis es clave para valorar los cambios y/o las permanencias con el período 1975-2000; El segundo condicionante es el contexto histórico. El trabajo se sitúa en dos etapas históricas de cambio en la historia reciente de España (la Transición democrática entre 1975 y 1982 y la consolidación de la democracia entre 1982 y 2000). Es un período de la Historia del tiempo presente que configura la mentalidad de la España actual. Estos análisis se realizan en el apartado 4.4 ("El contexto histórico: 1975-2000"); El tercer condicionante son los cambios en la legislación educativa en este período de tiempo que se analizan en el capítulo 5 ("El marco legislativo"). La Ley General de Educación de 1970 y el Plan de Estudios de Bachillerato de 1975 marcan un cambio con el franquismo, aunque con elementos de continuidad. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 y el Real Decreto 1345/1990 (donde se establecen las enseñanzas mínimas) tienen elementos de continuidad con los cambios de la década de 1970, pero introducen importantes novedades que tendrán su reflejo en los libros de texto utilizados en este trabajo como fuente básica para analizar la enseñanza de la Historia.

La segunda parte de este trabajo es la investigación de los textos escolares entre 1975 y 2000 que lo hemos dividido en tres períodos (1975-1985; 1986-1994; 1995-2000). En esta parte hemos analizado los siguientes aspectos de los libros de texto: A) Los planteamientos iniciales de los manuales escolares sobre Historia y metodología didáctica (apartado 6.1 "Los planteamientos teóricos de los libros de texto"). Se han buscado y analizado las introducciones de los libros de texto y los supuestos teóricos sobre Historia y Didáctica de la que parten los libros de texto para después poder comprobar su cumplimiento; B) La organización de los temas o unidades didácticas en el libro de texto y la estructuración de cada uno de estos temas o unidades didácticas (apartado 6.2 "La estructura de los libros de texto"). La forma de presentar estos aspectos es importante para comprender las tres cuestiones básicas de esta investigación; C) El análisis de las corrientes historiográficas presentes en los manuales escolares a través de un estudio cuantitativo y cualitativo se realiza en el capítulo 7 ("La concreción historiográfica en los libros de texto"). Se prestará especial atención a los cambios y permanencias de las corrientes historiográficas, y a su relación con la didáctica; D) El análisis de la estrategia didáctica y, por tanto, la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de los manuales escolares a través de las actividades didácticas planteadas y de la organización didáctica del libro de texto se realiza en el capítulo 8 ("Estrategias y actividades didácticas"); E) El conocimiento de cómo los libros de texto han colaborado en la conformación identitaria del Estado español, de otras identidades territoriales y de otro tipo de identidades se realizará en el capítulo 9 ("La construcción de la identidad en los libros"). Las conclusiones globales de los cambios, permanencias y aportaciones de los libros de texto en corrientes historiográficas, aspectos didácticos y construcción de identidades se realizan en el capítulo 10. Por último, en este capítulo se valorará la consecución de los objetivos y la validez de las hipótesis planteadas en el inicio de este trabajo.

## **CAPÍTULO 2. HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.**

### **2.1. HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR EN ESPAÑA.**

Antonio Viñao explica que en el extranjero la historia de las disciplinas escolares adquirió reconocimiento como campo científico autónomo. En España, la consideración de la disciplina escolar de la Historia de cómo un objeto histórico susceptible de generar un campo de investigación propia con autonomía fue reconocida en 1996 en la celebración del IX Coloquio de Historia de la Educación en Granada. El desarrollo en España de la Historiografía escolar ha estado asociado a la historia de los manuales escolares, aunque tiene otros campos de estudio. Este autor defiende las disciplinas escolares (entre la disciplina escolar de la Historia) como un organismo vivo que es un campo de poder social y académico, un espacio donde se entremezclan intereses, actores, acciones y estrategias<sup>38</sup>.

Rafael Valls Montes define la historiografía escolar como "la historia de la historia como disciplina escolar" o "estudios sobre la enseñanza de la historia". Explica como al principio sólo contaba como fuente con los manuales escolares pero que poco a poco ha ido hacia una reconstrucción histórica de la enseñanza de la Historia con una metodología más elaborada (en relación con la Historia cultural) y una perspectiva más sociológica. Una de las características de esta disciplina es su interés por conseguir una transformación de la enseñanza de la Historia conociendo las deficiencias observadas en la práctica educativa<sup>39</sup>.

Para Raimundo Cuesta Fernández la Historia como disciplina escolar es un arbitrio cultural creado históricamente en razón de la práctica de agentes sociales. Este autor crea el concepto de código disciplinar para poder analizar la disciplina escolar de la Historia como una Historia social. Este autor define el código disciplinar como "(...) *una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la*

---

<sup>38</sup> VIÑAO, Antonio: "La historia de las disciplinas escolares". *Historia Educación*. Nº 25. 2006. pp. 243-269 [fecha de consulta 19 de julio de 2015] disponible en Internet < <http://rca.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/11181/11603> >

<sup>39</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 2007

*Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza”<sup>40</sup>. Los elementos del código disciplinar objeto de estudio de la historiografía escolar son: “El código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característico de las instituciones escolares en sus diversas fases”<sup>41</sup>.*

La Historiografía escolar es una parte importante de la Didáctica de la Historia puesto que es una de las variables que ayudan a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en la actualidad, al reflexionar sobre cómo se ha efectuado y al analizar la presencia en la actualidad de discursos, contenidos y formas de enseñanza-aprendizaje del pasado (incluso de pasado más reciente, Historia del tiempo presente). Rafael Valls Montés comenta que una de las características más especiales de la Historiografía escolar es su implicación en las tareas vinculadas a la consecución de una transformación de las enseñanzas de la misma<sup>42</sup>. Las principales contribuciones de la Historiografía escolar a la Historia son: a) Aporta un importante conocimiento de un factor importante de socialización; b) Impulsa un análisis y una interpretación más plurales de las diversas perspectivas de la realidad histórica; c) Supone un incremento de las dimensiones múltiples en el estudio de temas históricos<sup>43</sup>.

Rafael Valls Montés establece tres etapas en el desarrollo de la Historiografía escolar en España<sup>44</sup>:

- En la década de 1980 se realizaron estudios de manuales escolares de primaria y de secundaria del primer franquismo que sirvieron para conocer la necesidad de realizar análisis sobre la dimensión social del conocimiento histórico. Su finalidad era estudiar la evolución de la conciencia histórica de los españoles, partiendo de que esta se basaba en buena medida en los manuales de historia y estudiar el retraso con el que se incorporaban las nuevas tendencias historiográficas. La metodología se basaba en el análisis del uso del lenguaje, de la periodización y de errores políticos. Entre estas investigaciones destacaron

---

<sup>40</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor. 1997. p. 20

<sup>41</sup> Ídem. p. 20.

<sup>42</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 2007

<sup>43</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 2009

<sup>44</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 2007

un trabajo realizado por un grupo de profesores de educación secundaria sobre la Historia en los textos de Bachillerato entre 1939 y 1975 analizando el tema de la Segunda República y un análisis de la interpretación de la Historia de España entre 1938 y 1957. Los autores de esta investigación explican que el objetivo es: *"conocer a fondo qué libros de texto han manejado nuestros estudiantes en estos años, qué imagen de la historia y de la sociedad se ofrecía en ellos, qué modelos historiográficos se les proponían, y de qué manera han cambiado hasta llegar a la actualidad. No parece dudoso que la evolución de la conciencia histórica de los españoles se ha basado en buena medida en los clichés, en las imágenes adquiridas en la enseñanza primaria y media, en muy pocos casos renovados o puestos al día de adultos"*<sup>45</sup>. Rafael Valls Montés realizó un estudio sobre la interpretación de la Historia de España ofrecida por los manuales del primer plan del bachillerato del franquismo. La tesis principal fue mostrar la dependencia de las interpretaciones históricas realizadas anteriormente por los ideólogos del pensamiento conservador tradicionalista de raigambre católica. Para conseguir este objetivo analizó la estructura educativa entre 1938 y 1953, analizó la interpretación de la Historia de España de los manuales de una forma cualitativa y cuantitativa (analizar los temarios de los libros en tanto por cierto en función de temas políticos, culturales, sociales o religión). Rafael Valls Montes llega a la conclusión que el análisis de estos manuales era una fórmula válida pero limitada para abordar el estudio ideológico de una sociedad concreta<sup>46</sup>.

- En la primera mitad de la década de 1990 se realizaron una serie de estudios con nuevas temáticas que marcaron un nuevo rumbo: ocultación de las mujeres, racismo, belicismo, mundo subdesarrollado, imagen de Europa y temática nacionalista. Los estudios tuvieron períodos más amplios de tiempo. Y la concepción fue más global se buscaba la reconstrucción de la historia de la enseñanza de la Historia. Dentro estos nuevos estudios hay que encuadrar el

---

<sup>45</sup> ALVÁREZ OSES, José Antonio, CAL FREIRE, Ignacio, GONZÁLEZ MUÑOZ, María del Carmen y HARO SABATER, Juan: "La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema. La Segunda República". *Revista de Bachillerato*. Nº9. 1979.pp 2-18. [fecha de consulta 19 de julio de 2015] disponible en internet en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72813/00820073007597.pdf?sequence=1> >

<sup>46</sup> VALLS MONTÉS, RAFAEL: *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1975)*. Valencia: ICE de la Universidad Literaria de Valencia. 1984.



proyecto MANES (1992) que tiene como objetivo la catalogación de todos los manuales escolares de historia y de legislación educativa en España. También se publicó un diccionario de historiadores españoles en el que incluyó a autores de manuales escolares.

- En la segunda mitad de la década de 1990 se vivió la consolidación de la historiografía escolar española con los estudios de Primitivo Sánchez Delgado, Raimundo Cuesta Fernández, Carolyn P. Boyd y Pilar Maestro. Estos estudios coincidieron con el debate sobre el tipo de Historia que se debía enseñar en educación secundaria promovida por la ministra de educación, Esperanza Aguirre.

A continuación realizaremos una exposición de los principales autores/as y sus aportaciones más significativas a la historiografía escolar en España desde la década de 1990. Uno de estos primeros investigadores es Primitivo Sánchez Delgado que en su tesis doctoral, *Repercusiones de la Escuela de Annales en la enseñanza de la Historia en España*, analiza el cambio epistemológico que se produjo en los años setenta de una historia tradicional, centrada en la narración de aspectos político-diplomáticos-militares, a una historia explicativa, que buscaba una visión holística del proceso histórico sobre todo en la sociedad, en la economía y en las mentalidades. Este cambio epistemológico estuvo determinado por la influencia de Annales. El cambio epistemológico no fue asociado a un cambio didáctico, con lo que no se prestó atención a los problemas de comprensión que presentaba esta nueva forma de plantear la Historia al alumnado. Sánchez Delgado estudia la causa de los problemas de los jóvenes ante la Historia, desde finales de la década de 1970 hasta los inicios de la década de 1990, y llega a la conclusión que estas dificultades tienen su origen en la falta de un cambio didáctico: *"Como hemos visto, la incorporación de los planteamientos epistemológicos de la escuela de Annales a la historia enseñada en los niveles no universitarios de nuestro sistema educativo, planteó una serie de problemas relacionados con la dificultad de comprensión por parte de un alumnado, que aún no ha accedido plenamente al nivel de las operaciones formales, de los conceptos abstractos inherentes a la historia social y económica. Estas dificultades, si bien son reales, no creemos que sean insuperables ni que constituyan un obstáculo insalvable, que nos obligue a volver a planteamientos de una historia tradicional, narrativa y*

*evenementielle, claramente superada.*"<sup>47</sup>. La solución propuesta por Primitivo Sánchez Delgado es la siguiente: *"Es necesario incorporar plenamente a la escuela una historia explicativa, una historia problema, una historia social, económica y de mentalidades, capaz de ayudar a construir a los alumnos y alumnas una visión lo más ajustada y útil posible de las sociedades del pasado, para poder comprender adecuadamente la sociedad presente y comprenderse a sí mismo. Una historia que le permita convertirse en un miembro activo de la sociedad en que vive e, incluso, de comprometerse en la transformación de aquellos aspectos negativos y de las múltiples deficiencias que la realidad actual nos muestra cada día"*<sup>48</sup>. El autor esperaba que la reforma de la LOGSE fuera el momento en que produjera ese cambio, y en su tesis doctoral propone ejemplos concretos de unidades didácticas para conseguir esa transformación didáctica.

Raimundo Cuesta Fernández plantea una historia social de la disciplina escolar de la Historia. Para poder realizar esta tarea, recordemos, que crea el concepto de código disciplinar que *"es una tradición social configurada históricamente y compuesta de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza"*. Los elementos que configuran este código disciplinar son *"discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases"*. Para este autor existen dos grandes fases de desarrollo histórico-educativo: el modo de educación tradicional-elitista y el modo de educación tecnocrático de masas (a partir de 1970). Las fuentes para el estudio del código disciplinar son diversas. Por un lado, las fuentes denominadas "textos visibles" que son los programas escolares y los libros de texto. Por otro lado, las fuentes "invisibles" que son los contextos escolares de la práctica de la enseñanza (fotografías, pinturas, espacios y arquitecturas escolares, memorias de centros, testimonios orales, encuestas, informes administrativos, etc...) <sup>49</sup>. En su obra, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, *"pretende elucidar la genealogía de los usos de la educación histórica en España inherentes al código disciplinar de la Historia y señalar las causas que explican la secuencia y cadencia temporales de su*

---

<sup>47</sup> SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo: *Repercusiones de la Escuela de Annales en la enseñanza de la Historia en España*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Educación-UCM. 1993. p.717.

<sup>48</sup> Ídem. p.717.

<sup>49</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 2007.

*génesis y evolución desde el S. XVIII hasta los años sesenta del S. XX*<sup>50</sup>. Las principales etapas en esta construcción del código disciplinar han sido: la lenta sedimentación hasta el S. XVIII; la edificación, en la era isabelina, del sistema educativo-estatal (invención del código disciplinar); desde la Restauración hasta el franquismo, la consolidación del código disciplinar; en la etapa franquista se vivió una exageración reaccionaria de los trazos más arcaizantes del código disciplinar; en la década de 1970 se desarrolla el modo de educación tecnocrático de masas en relación con el capitalismo y con el Estado del bienestar es una época de cambios y reformas en relación con la Ley General de Educación de 1970, los libros de texto y por el profesorado renovador, pero en las aulas perviven muchas de las prácticas anteriores que son rutina. En su obra, *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, se analiza la reformulación discursiva del código disciplinar. Este nuevo paradigma historiográfico fue una mezcla de Annales, sobre todo en versión braudeliana, y del materialismo histórico, pero no se vio acompañado por un interés por la dimensión educativa del conocimiento histórico. *“La historia enseñada en los últimos veinte años del modo de educación tecnocrático de masas se asienta sobre una mudanza profunda en los hábitos sociales de la profesión y de los destinatarios de la educación histórica en el Bachillerato, que, a su vez, se enmarca en una época de reformas políticas y educativas. Sin embargo, las rutinas y las prácticas escolares apuntan hacia la pervivencia de formas modos y maneras propias de los tiempos del modo de educación tradicional-elitistas. En el campo de la práctica profesional cotidiana no parece que la impugnación del código profesional haya sido de la misma magnitud e intensidad que en el de la Historia soñada*<sup>51</sup>; *“Las tres historias (regulada, soñada y enseñada) tienen una estrecha relación con las mudanzas socioculturales y políticas acaecidas en los últimos veinte años, pero cada una de ellas posee su propio tempus social de cambio*<sup>52</sup>. Raimundo Cuesta Fernández plantea la Didáctica de la Historia como una ciencia social crítica que debe repensar de forma crítica el contenido teórico y práctico de cualquier proyecto de enseñanza y propone partir de los problemas del presente para acceder al pasado (historia regresiva) y orientar sus contenidos.

---

<sup>50</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 2007. p. 22.

<sup>51</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 2008. p. 182.

<sup>52</sup> Ídem. p.199.

Carolyn P. Boyd en su libro, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, se plantea como objetivo estudiar “cómo se ha contestado y construido la historia, el nacionalismo y la identidad nacional en un Estado cuya limitada autoridad y recursos constriñeron su esfera de acción efectiva, invitando al planteamiento de desafíos por parte de los grupos de oposición, tanto de aquellos que profesaban lealtad a visiones alternativas de la nación española, como de aquellos otros que aspiraban a alcanzar una identidad nacional separada”<sup>53</sup>. Su objeto de estudio son las ideologías, los objetivos de las élites políticas y los conflictos que se vivieron. El libro de texto tiene una gran importancia por haber sido el medio privilegiado de instrucción en las escuelas españolas y por ser un medio para captar las ideas e imágenes de sus autores. Carolyn P. Boyd defiende que, desde que aparece la asignatura de Historia en educación primaria y secundaria, a mediados del S. XIX, se ha vivido una lucha entre dos concepciones de la Historia y de su enseñanza en España, porque cada concepción de la Historia tiene su idea de la didáctica: A) La concepción de la derecha católica que corresponde a dos tendencias: 1) la historiografía liberal moderada; 2) La historiografía católica. Ambas tendencias proponen una didáctica denominada Historia recordada; B) La concepción reformadora progresista que corresponde a la historiografía liberal. Esta tendencia defiende una didáctica definida como Historia recuperada. El origen del nacionalcatolicismo del franquismo se encuentra en la Dictadura de Primo de Rivera y “más que una ideología formal constituía una mentalidad, combinaba los valores culturales reaccionarios del catolicismo tradicional con un estridente nacionalismo autoritario y un conjunto de ideas corporativistas”<sup>54</sup>. La Guerra Civil de 1936-39 es vista, también como una lucha por el significado de la Historia y del fracaso del pensamiento republicano por crear un sentimiento de una historia común: “cuando los españoles se lanzaron a luchar unos contra otros, no sólo lo hicieron para decidir el futuro de la nación, sino también para definir el significado de su historia”<sup>55</sup>. Importancia de la Historia en el discurso del nacionalcatolicismo del primer franquismo: “(...) en cambio, en el régimen de Franco, la historia se concebía como una terapia, una fuente de afirmaciones inspiradoras, capaces de crear el sentimiento de una comunidad de valores y objetivos nacionales que pudiera curar el injustificado sentimiento de inferioridad que los españoles sufrían desde el S. XVIII”<sup>56</sup>. En el periodo del franquismo entre 1953 y 1975 se vivió una

---

<sup>53</sup> BOYD, Carolyn P: *Op. Cit.* 2000. p. 11.

<sup>54</sup> Ídem. p. 152.

<sup>55</sup> Ídem. p. 205.

<sup>56</sup> Ídem. p. 211

menguante importancia de la Historia como herramienta de socialización política en relación con la modernización económica y social de España. La Ley General de Educación de 1970 es una manifestación de la necesidad del cambio en educación según la demanda de la sociedad. Los cambios en el modo de concebir y enseñar Historia, surgidos a finales de la década de 1960 y principios de 1970, estaban en relación con las transformaciones de la sociedad española: *"el cambio en la forma en que los españoles entendían la historia y la identidad nacional formaba parte integrante de la evolución cultural que hizo posible transición"*<sup>57</sup>.

Carolyn P. Boyd explica que la lucha entre distintas concepciones de la Historia y su enseñanza tuvo lugar por la debilidad del Estado liberal y su principal consecuencia fue el cuestionamiento de la identidad española. Para esta autora *"si la nueva democracia española no es capaz de inventar por sí misma una historia nacional que sea algo más que la suma de las historias separadas de las nacionalidades que la componen, entonces cabe la posibilidad de que pierda la batalla por mantener un equilibrio entre integración y autonomía"*<sup>58</sup>. Una de las principales aportaciones del estudio de esta autora es mostrar cómo, a través del análisis de los manuales de Historia y la forma de enseñar Historia, se pone de manifiesto la relación entre la enseñanza de la Historia y la formación de una identidad nacional.

Rafael Valls Montés es otra de las personalidades más relevantes en la Historiografía española por su labor como investigador y por su síntesis reflexiva sobre la disciplina de la Historiografía escolar española. Ya hemos hablado de dos de sus principales obras de investigación, *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)* e *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y Dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, en ellas desarrolla una metodología de análisis de los libros de texto donde se entrelazan el análisis cuantitativo y cualitativo y en ambas reconoce la misma finalidad de acercarnos mediante nuevas perspectivas a las mentalidades de una determinada época con el fin de mejorar la enseñanza de la Historia. La otra faceta en la que destaca es por su reflexión teórica sobre la disciplina de la Historiografía escolar en España. Es una de las personas que ha divulgado más el término de Historiografía escolar, ha justificado la importancia de los manuales escolares para investigar la

---

<sup>57</sup> Ídem. p. 260.

<sup>58</sup> Ídem. p. 266.

mentalidad y el mundo cultural de España, ha analizado críticamente los principales estudios y los ha clasificado en etapas para valorar sus principales aportaciones como hemos visto anteriormente. Uno de sus principales rasgos es su amplia visión así por ejemplo explica que uno de los principales rasgos de los estudios recientes de los manuales es que recoge diversas aportaciones de varios campos de investigación como la nueva historia social de la cultura, la historia de la historiografía, la sociología crítica de la educación y la nueva historia de la educación que permiten adentrarse en la densa red de representaciones de los manuales escolares<sup>59</sup>.

Pilar Maestro González realizó su tesis doctoral sobre las relaciones entre Historiografía y enseñanza de la Historia, participó en varios grupos de renovación como Historia 12-16 y Kairos, y participó en una institución como consejera para la reforma de las Enseñanzas Medias entre 1985 y 1993. Una de sus principales ideas es la necesidad de un acercamiento entre la investigación histórica y la educativa. Para Pilar Maestro detrás de la forma de enseñar de cada docente y de cada disposición de la administración, hay siempre una concepción del conocimiento histórico, de la educación y de su práctica<sup>60</sup>. La autora observa que a finales de la década de 1990 se vivió un cambio en la concepción de la Historia pero que los manuales escolares y los programas oficiales se organizaban según viejas concepciones. También se vivió un cambio en la educación de la memorización a la comprensión de procesos y a la formación de conceptos que permita al alumnado comprender el mundo que no se ha reflejado en la enseñanza de la Historia. Pilar Maestro defendía a finales de la década de 1990 en el momento del debate sobre la enseñanza de la Historia abierta entre 1996 y 1997 que la Historia escolar debía surgir de la relación entre las condiciones del alumnado (investigación psicopedagógica), las nuevas investigaciones historiográficas y la didáctica.

Ramón López Facal analiza la historia escolar en España fijándose en el concepto de nación con el que se crea la identidad nacional. Este autor analiza en los libros de texto y en la legislación las referencias al concepto de nación para trazar su siguiente tesis: a pesar de los cambios de contenido en la década de 1970 y de la incorporación de contenidos de Geografía e Historia de las Comunidades Autónomas en

---

<sup>59</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: "Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Nº 15. 2001. pp. 23-30.

<sup>60</sup> MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: *Op. Cit.* 1998.

la década de 1990, el concepto de nación como una realidad viva y orgánica (concepto decimonónico) pervive en los libros de texto. La Ley General de Educación de 1970 supuso un importante cambio al introducir nuevos paradigmas historiográficos y desaparecer el concepto de nación española. Sin embargo, en los manuales de EGB y BUP sigue presente *"la concepción de la nación española como una realidad viva y eterna que determina la existencia de unas características comunes a toda la población vinculada al actual territorio española y que condiciona su organización política. Estas concepciones se hacen visibles de forma menos explícita en el discurso de los textos, pero tropezamos con ellas en los mapas, documentos, las actividades complementarias o los enunciados"*<sup>61</sup>. Para esta autor la LOGSE significó un cambio importante en la organización escolar, pero fue un cambio menor respecto a los contenidos de la historia enseñada. Los manuales de ESO presentan la misma concepción de la nación española. El principal fallo es que hay una ausencia de explicación sobre el proceso de construcción del Estado-nación español. En este período las Comunidades Autónomas asumieron competencias y todas incluyeron contenidos de Geografía e Historia de sus respectivos territorios. Cambiaba el referente nacional pero se mantenía la idea de nación histórico-orgánica. El análisis de Ramón López Facal de los libros identificables con los nacionalismos alternativos al español (vasco, catalán o gallego) le hace llegar a la conclusión que tuvieron una difusión muy escasa. Las grandes editoriales Vicens Vives, Santillana, Sm y Anaya que acaparaban el 70% de las ventas no se identifican como *"portavoces de nacionalismos periféricos"*<sup>62</sup>.

Los autores que acabamos de comentar abrieron el camino a un desarrollo de la Historiografía escolar científica y moderna en lo referente a cuestiones de análisis, fuentes de estudio y metodología. Un ejemplo es el trabajo de Lara Campos Pérez que tiene como objetivo analizar las imágenes de la nación española en los manuales de Historia, Educación Cívica y Educación Patriótica desde 1931 a 1983. La autora explica su objetivo: *"En los siguientes capítulos se analizará la evolución de estas imágenes de la nación que quedaron reflejados en los manuales escolares del período estudiado. Unas que imágenes que se conformaron tanto a través de las diferentes interpretaciones de la historia que se hicieron en cada momento, como a través del universo simbólico que cada período creó (o recreó) y de las diversas lecturas políticas*

---

<sup>61</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: *Op. Cit.* 2000. p. 122

<sup>62</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: *Op. Cit.* 2008

que se hicieron sobre temas específicos a partir de un enfoque ideológico concreto”<sup>63</sup>. Su gran aportación es utilizar la Historiografía escolar, la Historiografía y el contexto histórico-político para analizar el poder de la imagen en la creación de la idea de la nación de España. Las principales conclusiones de este estudio son: A) Presencia y sentido de la idea de la nación recogida en todos los manuales escolares, aunque desde 1970 ya no es tan grandilocuente; B) Disminución del discurso nacionalista acompañada de la desacralización de la idea de España; C) Existencia de dos corrientes ideológicas bajo las que ha sido interpretada la idea de nación en España: católica-conservadora y liberal-democrática. Lara Campos Pérez explica que “(...) los relatos iconográficos de la nación recogidos en los manuales escolares devolvían a los usuarios de los mismos una imagen de España en la que al mismo tiempo que se la mostraba como una realidad incuestionable y como un ente eterno, era presentada también bajo una imagen cambiante, objeto de constantes actualizaciones”; “(...) las imágenes de ese relato pueden ser atendidas como un lugar interesante desde el que analizar y comprender cómo se configuró en el imaginario colectivo de las sucesivas generaciones de españoles su idea de nación”<sup>64</sup>.

Las fuentes para conocer la Historiografía escolar (la historia de la enseñanza de la Historia) son los testimonios personales desde la perspectiva del docente y del alumnado, los informes de la inspección, los cuadernos de clase, los exámenes del alumnado pero estos son casi inexistentes. Las principales fuentes por su accesibilidad y presencia son los programas o cuestionarios oficial y, el más importante, los manuales escolares. Alejandro Tiana Ferrer afirma que los manuales escolares se han convertido en un instrumento central en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el ámbito escolar. De ahí deriva su indudable interés para reconstruir la historia del currículo y de la escuela<sup>65</sup>. En el V Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos realizado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en 1996 y coordinado por Luis Arranz, el profesor Agustín Escolano defendía de la siguiente manera la importancia del estudio de los libros de texto: “(...) en lo que afecta a la intrahistoria de la escuela, se considera que los libros

---

<sup>63</sup> CAMPOS PÉREZ, Lara: *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. 2010. p. 67

<sup>64</sup> Ídem. p. 338

<sup>65</sup> TIANA FERRER, Alejandro: “La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto MANES”. *Clio&Asociados. La historia enseñada*. Nº4. 1999. pp. 101-119.



de escolares son fuentes imprescindibles para aproximarnos al conocimiento empírico de algunos de los silencios de la historia de la educación tradicional, sólo interesadas hasta ahora en el estudio de las ideas y políticas que han informado el desarrollo de los sistemas de instrucción pública”<sup>66</sup>. En esta línea de defender la importancia del libro de texto se encuentran Antonia Fernández Valencia que afirma que los manuales de Historia son un elemento fundamental en cuanto suponen un referente al conocimiento legitimado socialmente<sup>67</sup> y Pilar Maestro que expresa que son el soporte de un pensamiento social sobre el conocimiento, la educación y el aprendizaje<sup>68</sup>.

Dentro de esta revalorización del manual escolar como fuente de la historiografía escolar y de la Didáctica de la Historia, está el proyecto MANES que tiene los siguientes objetivos: abrir una línea de investigación sobre la historia de los manuales escolares; catalogar y registrar los manuales escolares durante los S. XIX y XX; realizar un estudio bibliométrico de la producción editorial catalogada; elaboración de estudios sobre la evolución histórica del currículo.

Como ya hemos comentado anteriormente también el libro de texto se considera como una forma de acceso al estudio sobre las mentalidades y la cultura de determinadas sociedades. De esta forma, Pilar Maestro dice que “(...) los trabajos dedicados a mostrar el proceso de formación de las disciplinas escolares y las concepciones científicas y sociales subyacentes suelen utilizar como fuente principal este documento histórico inapreciable que es el libro de texto. Y también lo utilizaban ya algunos trabajos historiográficos sobre la memoria colectiva, como los realizados alrededor del proyecto de P. Nora. En España García Puchol, Pasamar, Valls, López Facal, Cuesta Fernández y A. Escolano”<sup>69</sup>. Por último, recogemos la opinión de Rafael Valls Montes que afirma que “su importancia les viene dada por su carácter de vehículo de socialización (transmisión de valores sociales y de la normativa imperante en un momento histórico concreto), que permite la adaptación de los alumnos a los valores

---

<sup>66</sup> ESCOLANO, Agustín: “El libro escolar: perspectivas históricas”. ARRANZ MÁRQUEZ, Luis (Coord.): Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos. Tomo I. Madrid: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (Facultad de Educación-UCM). 1997. pp. 37-50

<sup>67</sup> FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: “Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia”. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. Nº 18. 2005. p.11

<sup>68</sup> MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: *Op. Cit.* 2002

<sup>69</sup> Ídem. p. 42.

*establecidos de un determinada formación social". Por lo tanto, "(...) el análisis de estos manuales es una fórmula válida, pero limitada de abordar el estudio del nivel ideológico de una sociedad concreta"*<sup>70</sup>.

## **2.2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA.**

Xosé Armas Castro define la Didáctica de las Ciencias Sociales (dentro del cual está incluida la Historia) como un campo de la enseñanza y de la investigación que trata de elaborar conocimientos rigurosos sobre las disciplinas escolares, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la formación del profesorado con el fin de promover transformaciones y mejoras en todos estos aspectos. Según este autor, el objeto de la Didáctica de las Ciencias Sociales es el estudio de las diferentes variables que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar y constatar las complejas relaciones con las ciencias sociales de referencia, ciencias de la educación, psicología social y cognitiva. Xosé Armas Castro determina las siguientes etapas en la Didáctica de la Historia: la primera etapa corresponde a finales del S. XIX cuando la Historia escolar tiene una función ideológica para reforzar las identidades nacionales y el sentimiento patriótico a través de una construcción de una memoria oficial del pasado común y de una imagen del territorio nacional; en la segunda mitad del S. XX se renovaron los contenidos escolar y aparecieron currículos en los que la Geografía y la Historia mantuvieron su personalidad diferenciada y otros currículos que optaron por la integración de varias disciplinas en un área de ciencias sociales. En Inglaterra se desarrollaron dos proyectos de integración: Humanities Curriculum Project y History 13-16. En España estas corrientes reformadoras se retrasaron, como consecuencia del largo franquismo, hasta la década de los setenta cuando la LGE introdujo de forma tímida las Ciencias Sociales en la Educación General Básica, que en la práctica continuaban siendo geografía e historia. La renovación efectiva llegó de la mano de los currículos de la LOGSE (1990) que suponían la globalización de los contenidos sociales y científicos de la educación primaria en el Área de Conocimiento del Medio y la introducción en la secundaria obligatoria del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, un camino intermedio entre la disciplinariedad y la globalización que

---

<sup>70</sup> VALLS MONTES, Rafael: *Op. Cit.* 1984. p.13.

incorporaban contenidos históricos, geográficos y sociales y posibilitaba diversas formas de articularlos y desarrollarlos<sup>71</sup>.

Las principales investigaciones que desarrolla la Didáctica de la Historia, según Xosé Armas Castro, son la génesis de la Historia como disciplina escolar, el papel del profesorado en la enseñanza (valorando su concepción de la disciplina y sus prácticas profesionales), el aprendizaje del alumnado y el estudio de sus fuentes que son los libros escolares y otros recursos educativos. Sobre el libro de texto el autor señala que los manuales escolares constituyen una fuente de primer orden para indagar la producción y distribución del conocimiento escolar así como su evolución a lo largo del tiempo<sup>72</sup>.

Joan Pagès explica que *"la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza"*<sup>73</sup>.

Raimundo Cuesta Fernández piensa que la Didáctica de la Historia es una especie de conocimiento al que se le ha asignado un lugar subalterno por lo que ha vivido un retraso. Tiene que tener un enfoque práctico (mediante trabajos de investigación) y crítico. Plantea que la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia sea una ciencia social crítica (debe preguntarse y replantearse cuáles deben ser los contenidos básicos de ese conocimiento y hacia donde debe tender) basada en un proyecto de reprofesionalización docente y de cambio social<sup>74</sup>.

---

<sup>71</sup> ARMAS CASTRO, Xosé: "Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia" SALVADOR, F; RODRÍGUE, J.L; BOLIVAR. A (dir.): Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. I. Málaga: Aljibe. 2004. pp. 161-168

<sup>72</sup> Ídem.

<sup>73</sup> PAGÈS I BLANCH, Joan: "Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia". *Miradas a la Historia*. p. 157. [Fecha de consulta: 19 de julio de 2015]. Disponible en Internet en: <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>

<sup>74</sup> CUESTA FERNANDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* 1998.

Pilar Maestro defiende una Didáctica de la Historia que revise sus relaciones con el análisis histórico (historiografía) buscando la similitud de metas e intereses pero siempre en relación con la práctica de la enseñanza de la Historia: *"Estamos en un momento de propuestas de cambio en la concepción de la didáctica de la historia en los que su relación con la historiografía es esencial como tema de debate"*<sup>75</sup>. En esta línea defiende *"la incorporación de la teoría del conocimiento histórico en la formación del profesorado pero desde su relación con la práctica docente"*<sup>76</sup>.

Raimundo Cuesta Fernández y Rafael Valls Montes coinciden en establecer a grandes rasgos las etapas de la enseñanza de la Historia en España: 1ª) "Creación del código disciplinar"<sup>77</sup> o la "invención del código disciplinar"<sup>78</sup>. El período comprende la época isabelina hasta la Restauración. En esta fase aparecieron los sistemas educativos en Europa en relación con el proceso de construcción de los estados nacionales. En lo que se refiere a la enseñanza de la Historia se fijó la tradición discursiva reguladora y la práctica de la Historia Escolar cuyos rasgos, según Raimundo Cuesta Fernández fueron: valor del conocimiento histórico como escuela moral; en el nivel de secundaria la Historia quedaba como materia para una elite social y cultural; narración de hechos militares y religiosos que organizaban el discurso histórico; los estados como protagonistas de la Historia; importancia del uso de la memoria; consideración de la historia escolar como una historia resumida; 2ª) Desde la Restauración hasta 1970. Para Raimundo Cuesta Fernández es la etapa de la "consolidación del código disciplinar" y engloba al franquismo en la misma al considerarlo como una prolongación de la tradición más conservadora-reaccionaria y de ruptura con la tradición liberal-progresista. Rafael Valls Montés en una línea muy parecida observa el período 1880-1939 como el enfrentamiento entre una concepción conservadora y otra liberal-reformista y el período 1939-1970 como el triunfo de las formulaciones católicas-patrióticas del código disciplinar; 3ª) Desde 1970 hasta el inicio del S. XXI. Raimundo Cuesta Fernández considera esta etapa como la "reformulación discursiva del código disciplinar"<sup>79</sup> donde se desarrollaron cambios y continuidades en la Historia Escolar dentro del modo de educación tecnocrático de

---

<sup>75</sup> MAESTRO, Pilar: "Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza". Iber. Nº 25. Julio 2000. p.106

<sup>76</sup> MAESTRO GONZÁLEZ, PILAR: "Epistemología histórica y enseñanza" en RUIZ TORRES, Pedro: *La historiografía*. Monográfico revista Ayer. Nº12. 1993. p.181

<sup>77</sup> VALLS MONTÉS, Rafael:: *Op. Cit.* 2007

<sup>78</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* 1998

<sup>79</sup> Ídem.

masas. Este autor afirma que "(...) es así como en España los intentos reformistas en educación han coincidido con la crisis de un régimen político (la dictadura), con la transición hacia la democracia y con una fase larga de crisis del capitalismo y del propio estado del bienestar" <sup>80</sup>. Rafael Valls califica al período como "la búsqueda de un nuevo código disciplinar y las desavenencias en su concreción" <sup>81</sup>. Primitivo Sánchez Delgado coincide también con estas etapas y marca las décadas de 1970 y de 1980 como el período del cambio epistemológico: "La normalización académica de la disciplina tardó muchos años en llegar. Pero a partir de la década de los setenta los combates por la historia comenzaban a dar sus frutos. (...) Así las cosas, los programas de las asignaturas de historia del Bachillerato, implantados en la década de los setenta, sancionaban el entierro de la vieja historia. En su lugar se imponía una historia de las civilizaciones que debía mucho a Braudel y a la escuela francesa de los Annales. Paralelamente se desarrollaban diversas experiencias pedagógicas de colectivos de profesores, por lo general inspiradas en el materialismo histórico. El grupo valenciano "Germanías" merece ser recordado como pionero indiscutible en esta línea innovadora" <sup>82</sup>.

Una vez expuestas las principales etapas de la enseñanza de la Historia en España, es necesario explicar la aparición, el desarrollo y las aportaciones de los grupos renovadores en la enseñanza de la Historia que se desarrollaron desde la década de 1970 hasta la década de 1990 en que se inició el debate por la enseñanza de la Historia promovido desde instancias oficiales. Los motivos de la aparición de estos movimientos de renovación fueron los siguientes: la tradición de la Institución Libre de Enseñanza con la figura de Rafael de Altamira; la influencia de movimientos de renovación pedagógica en Europa sobre todo en el mundo anglosajón (The Humanities Curriculum Project que deseaba crear un curriculum basado en la investigación y en la práctica tomando procesos históricos para formar el pensamiento crítico; Schools Council History 13-16 que daba más importancia al método de investigar del historiador, los procedimientos, que a los contenidos); los deseos de renovación de un nuevo profesorado que no veía colmado en las editoriales y que buscaba "una enseñanza menos memorística, más innovadora y que otorgaba protagonismo al alumnado" <sup>83</sup>. Raimundo Cuesta Fernández clasifica estos movimientos

---

<sup>80</sup> Ídem.p.65

<sup>81</sup> VALLS MONTÉS, Rafael:: *Op. Cit.* 2007

<sup>82</sup> SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo: *Op. Cit.* 1993. p. 551

<sup>83</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: *Op. Cit.* 2008. P.181.

renovadores en dos etapas: 1ª etapa 1970-1983 donde se produjo la reinención espontánea de tradiciones innovadoras; 2ª etapa 1983-1995 donde estos movimientos se oficializaron y normalizaron dentro de la coyuntura reformista del gobierno del PSOE que culminó con la LOGSE<sup>84</sup>. Los principales grupos de renovación en la enseñanza de la Historia fueron:

- El grupo Rosa Sensat se desarrolló sobre todo en profesores de primaria que se basaba en la psicología del desarrollo piagetiana, el marxismo de Pierre Vilar y en un método activo y aprendizaje de la Historia por descubrimiento (el eje de la enseñanza se centraba en el alumno).
- El grupo valenciano Germanía introdujo el materialismo histórico frente al estilo braudeliano que imperaba en los programas oficiales. Trabajaban con antologías de fuentes (textos históricos) con preguntas sencillas para que el alumnado descubriese por sí mismos conceptos históricos. Alguno de sus miembros más destacados fueron Manuela Balanza y Joaquín Prats<sup>85</sup>.
- El Grupo 13-16 parte de la idea de trasladar a la enseñanza el método del historiador. Tiene su origen en el Schools Council History 13-16. Plantea actividades de estudios de diferentes aspectos (vestido, sanidad) de una forma diacrónica a través del tiempo. Participaron profesores que habían participado en otros proyectos como Prats, Santacana y Jesús Domínguez.
- La Historia desde una perspectiva psicológica. Los profesores Pozo, Carretero y Asensio defendieron que la Historia es una forma de conocimiento con sus propias leyes que permitía el desarrollo del pensamiento del adolescente. Para estos autores cualquier curriculum en las ciencias sociales debe tener presente los siguientes aspectos: la estructura de la disciplina; las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo del alumnado; los métodos didácticos adecuados; los objetivos de índole cívica o sociopolítica que la sociedad pretenda conseguir de la enseñanza de las ciencias sociales<sup>86</sup>.
- El grupo salamantino Cronos que propuso una Historia desde una perspectiva marxista basada en el análisis de fuentes primarias y secundarias. Profesores que formaron parte de esta corriente fueron Raimundo Cuesta Fernández y Fernández Cuadrado.

---

<sup>84</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* 1998.

<sup>85</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: *Op. Cit.* 2008

<sup>86</sup> CARRETERO, POZO Y ASENSIO (Coord.): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor. 1989

- Muchos de estos grupos de renovación se han integrado en la Federación Icaria (FEDICARIA) que tienen como objetivo repensar de una forma crítica la realidad escolar y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Muchas personas comprometidas con estos grupos de innovación (como Jesús Domínguez y Pilar Maestro) formaron parte de la reforma educativa de los noventa que significó la LOGSE y que fue promovida por el PSOE. Raimundo Cuesta Fernández expresa que triunfó una nueva Historia con pedagogía en la que las fronteras entre la Historia en primaria y secundaria se borraron. A pesar de que la "historia soñada" se oficializó en "historia regulada", la "historia enseñada" sigue teniendo muchos aspectos del tradicional código disciplinar de la Historia escolar<sup>87</sup>. Ramón López Facal tiene una opinión muy parecida a la del profesor Raimundo Cuesta: *"En cierta medida los movimientos de renovación pedagógica de los años setenta y ochenta fueron un espejismo puesto que una minoría muy activa dio la impresión de que la enseñanza estaba cambiando radicalmente, ignorando (o no queriendo ver) que la mayoría continuaba con prácticas docentes muy tradicionales"*<sup>88</sup>. Ramón López Facal limita el carácter innovador y reformista de la LOGSE porque se cerró un curriculum abierto en su concepción por la imposición de unos mínimos obligatorios debido a presiones de las editoriales y de profesionales con una concepción más tradicional.

En España se vivió con retraso, en relación a otros países occidentales, el debate sobre la enseñanza de la Historia. Como indica, Raimundo Cuesta Fernández en otros países en *"los años sesenta y setenta, entre reformas y nuevos proyectos, representan el momento de máxima innovación y de más profunda crisis de identidad de la Historia escolar, seguido de un posterior repliegue conservador"*<sup>89</sup>. En España se vivió un retraso de las corrientes reformadoras. Tuvieron un inicio tímido en la década de los setenta que culminaría con la LOGSE en los noventa. En España estas corrientes reformadoras se retrasaron, como consecuencia del largo franquismo, hasta la década de los setenta cuando la LGE introdujo de forma tímida las Ciencias Sociales en la Educación General Básica, que en la práctica continuaban siendo Geografía e Historia. La renovación efectiva llegó de la mano de los currículos de la LOGSE (1990) que suponían la globalización de los contenidos sociales y científicos de la educación primaria en el Área de Conocimiento del Medio y la introducción en la secundaria

---

<sup>87</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* 1998.

<sup>88</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: *Op. Cit.* 2008. p.184

<sup>89</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* 1998. p. 204.

obligatoria del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, un camino intermedio entre la disciplinariedad y la globalización que incorporaban contenidos históricos, geográficos y sociales y posibilitaba diversas formas de articularlos y desarrollarlos<sup>90</sup>.

De esta forma, a finales de la década de 1990, auspiciado por el gobierno del Partido Popular y por la ministra de Educación, Esperanza Aguirre, en los años 1996 y 1997, que planteó un proyecto de reforma de las Humanidades, se vivió un debate sobre la enseñanza de la Historia entre una concepción tradicional de la enseñanza y una concepción basada en la ruptura de la idea de la temporalidad y de la educación. En el segundo gobierno del Partido Popular la ministra Pilar del Castillo propuso unos Reales Decretos de Enseñanzas Comunes (diciembre de 2000) y la modificación de la LOGSE con la Ley Orgánica de Calidad de Educación (diciembre de 2002). Pilar Maestro González definió así el proyecto de reforma de enseñanza de la Historia desde el gobierno en los años 1996-1997: *"En nuestro caso, los años ochenta suponían, con un cierto retraso debido a nuestro propio contexto histórico, recorrer el camino en dirección contraria, iniciando, precisamente, una reforma que pretendía corregir el antiguo esquema"; "Parece que, con el mismo retraso, se repite hoy el giro conservador que intenta frenar los que no han sido los inicios de una reforma de la enseñanza (...) que ni siquiera ha llegado a materializarse completamente en nuestro país"*<sup>91</sup>.

Para concluir este apartado sobre la enseñanza de la Historia en nuestro país a modo de conclusión recogemos la opinión de Joaquim Prats y Joan Santacana sobre la finalidad de la Historia como materia educativa, sus objetivos didácticos y su metodología. Para estos autores el estudio de la Historia en la educación sirve para: facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes (se analiza las tensiones temporales, se estudia el cambio y la continuidad en las sociedades, y se explica la complejidad de los problemas sociales), preparar a los alumnos para la vida adulta (marco de referencia para entender los problemas sociales), despertar el interés por el pasado, potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad (dentro de la comprensión de lo distinto), ayudar a los alumnos en la comprensión de sus raíces culturales y de la herencia común, contribuir al conocimiento y comprensión de otros

---

<sup>90</sup> ARMAS CASTRO, Xosé: Op. Cit. 2004

<sup>91</sup> MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: Op. Cit. 1998.p. 48



países y culturas del mundo, contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado (ya que la Historia depende en gran medida de la investigación rigurosa y sistemática), introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los Historiadores (las habilidades que se requieren para reconstruir el pasado pueden ser útiles para la formación del alumno) y, por último, enriquecer otras del curriculum, ya que el alcance de la Historia es inmenso<sup>92</sup>.

### **2.3. EL PAPEL DEL LIBRO DE TEXTO EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.**

Las tres principales razones que explican la importancia del libro de texto en la didáctica de la Historia y que ya hemos comentado anteriormente son: 1ª) Es una pieza clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje; 2ª) Es una fuente básica para la historiografía escolar; 3ª) Es un vehículo de socialización. El libro de texto en la actualidad tiene la función de ser un referente, pero no el único, tanto para el profesorado en la enseñanza como para el alumnado en el aprendizaje. Sin embargo, hace unos treinta años el libro de texto y el trabajo del profesorado en el aula eran casi los únicos recursos didácticos, junto con la utilización esporádica de mapas, murales, murales, diapositivas, enciclopedias y otros libros de consulta para el tratamiento de los contenidos objeto de enseñanza-aprendizaje. El profesorado solía dedicarse a explicar los contenidos que venían expuestos en el libro y realizar las actividades propuestas por el libro de texto. La importancia del libro de texto obliga a realizar una reflexión sobre los libros de texto para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo cree Rafael Valls cuando afirma que *"el análisis de los manuales escolares debe ser realizado con el objetivo básico de su mejora y ésta desde la voluntad y el deseo de lograr la enseñanza de la historia deseada, acorde con las necesidades formativas de las nuevas generaciones y de las características pluralistas y democráticas de nuestras actuales sociedades"*<sup>93</sup>. En la misma línea, Pilar Maestro explica que debido a la importancia del libro de texto es *"necesario investigaciones que*

---

<sup>92</sup> PRATS, Joaquim y SANTACANA, Joan: "Principios para la enseñanza de la Historia". PRATS, Joaquín: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, Cultura y Tecnología Junta de Extremadura. 2001. [fecha de consulta 22de julio de 2015]. Disponible en Internet < [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar\\_historia\\_notas\\_didactica\\_renovadora.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf) >

<sup>93</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 2001.

*permitan construir libros y materiales que sirvan de vehículos a una renovación del currículo, desde nuevas concepciones del conocimiento, el aprendizaje y las finalidades educativas*<sup>94</sup>.

Para evitar los errores del pasado y adquirir unas pautas de análisis crítico de los actuales libros de texto (tanto en su estructura interna como en su uso práctico), cualquier investigación debe partir de la siguiente pregunta ¿cómo han sido hasta ahora los libros de texto de Historia? Pilar Maestro muestra como los libros de texto tradicionales de la asignatura de Historia tienen los siguientes rasgos: 1) Contienen una idea de la ciencia como acumulación lineal y en progreso creciente de saberes ciertos obtenidos por la comunidad científica; 2) El historiador/a aparecía como un simple notario del pasado; 3) La enseñanza debía limitarse a transmitir lo ya conocido en su totalidad, pero presentado en forma elemental (sin razonamiento); 4) El aprendizaje se concebía como un proceso a partir de lo que llega del exterior (lección del profesor y contenidos del libro de texto) más que de las operaciones que el alumnado pueda producir. Todos los elementos formales del texto estaban al servicio de esa concepción del aprendizaje; 5) La evaluación consistía en exámenes en que el alumno debía exponer los contenidos del texto de la manera más exacta posible; 6) La labor del profesor consistía en reproducir de forma comentada los contenidos de los manuales. Pilar Maestro destaca que incluso cuando los manuales se han renovado en contenidos, gráficos y actividades no han cambiado el fondo de su mensaje científico y educativo. Esto ha traído como consecuencia la pervivencia del currículo en su forma más tradicional<sup>95</sup>. Rafael Valls Montes también realiza un análisis de cómo han sido y son los manuales de historia de educación secundaria. Para él los manuales de secundaria son un producto de mercado que reproduce el código disciplinar de los docentes para venderse. Afirma que *“los manuales de secundaria son, en gran parte, fruto de esa desigual preparación del profesorado de secundaria y han priorizado los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos”*<sup>96</sup>. Para concluir Rafael Valls Montes observa que las pequeñas innovaciones (preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones e introducciones a la técnica del trabajo del historiador) son simplistas y no posibilita un trabajo creativo e impide razonar las cuestiones.

---

<sup>94</sup> MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: Op. Cit. 2001

<sup>95</sup> Ídem.

<sup>96</sup> VALLS MONTES, Rafael: Op. Cit. 2004.p. 148

Por último, haremos una pequeña exposición de que rasgos deberían tener los libros de texto escolares en el S. XXI. Pilar Maestro (2002) establece de una forma muy acertada los siguientes rasgos esenciales de los libros de texto como recurso didáctico para el S. XXI<sup>97</sup>:

- Han de ser una propuesta completa de la enseñanza de la materia a lo largo de las diferentes etapas educativas.
- Los conocimientos de la materia han de estar en función de los conceptos estructurantes de la materia. En Historia las construcciones propias de la comprensión histórica es el tiempo y la comprensión de la globalidad de lo social (causalidad).
- La metodología, junto con los procedimientos y las técnicas, no han de estar en un apartado distinto y secundario de los contenidos, sino que han de ser un contenido más.
- Los contenidos han de ser seleccionados y secuenciados en función de las concepciones del conocimiento de la disciplina y de la enseñanza.
- El libro de texto debe concretar claramente las posiciones respecto a la ciencia, el conocimiento de la materia, las corrientes de investigación preferidas, las posiciones educativas, los valores que desea promover y las teorías del aprendizaje.
- El libro escolar debe ser flexible. Es decir, el libro tiene que poder ser reorganizado por el profesor en orden a las necesidades específicas de su aula y del centro educativo. En relación a este último rasgo, destacar la aportación de Ana López Hernández, quien, a partir de un estudio sobre el uso de los libros de texto por el profesorado llega a la conclusión de que a través del uso de los libros de texto el profesorado pierde gran parte de su autonomía. El profesorado busca un apoyo a su labor docente en los libros de texto, pero los textos poseen unas características que conducen a la pérdida de la autonomía docente y, por tanto, a la desprofesionalización<sup>98</sup>. Este análisis hace dar más importancia a que el uso del libro de texto debe ser flexible en función de la organización de las clases por el profesorado y debe ser reflexivo y crítico.

---

<sup>97</sup> MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: *Op. Cit.* 2002

<sup>98</sup> LÓPEZ HERNÁNDEZ, Ana: "Libros de texto y profesionalidad docente". [Fecha de consulta 22 de julio de 2015]. Disponible en Internet < [http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=202&Itemid=47](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=202&Itemid=47) >

## **CAPÍTULO 3. TENDENCIAS HISTORIOGRÁFICAS Y SU UTILIDAD DIDÁCTICA.**

### **3.1. PRINCIPALES TENDENCIAS HISTORIOGRÁFICAS.**

Para poder comprender las principales líneas de “investigación histórica y de escritura de la Historia”<sup>99</sup>, lo que denominamos Historiografía, que están presentes en los libros de texto en España entre 1975 y 2000, tenemos que conocer que esta disciplina científica en el S. XX ha vivido tres momentos claves.

- 1º momento clave. Durante la primera mitad del S. XX hay dos grandes grupos de corrientes historiográficas que surgen como reacción a la Historia académica del S. XIX. Existe un primer grupo que defiende la especificidad de la Historia y niegan su carácter científico. Este primer grupo tiene tres tendencias: A) Neokantianos o vitalistas como Croce (para él la Historia consiste esencialmente en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora, por lo tanto la principal tarea de la ciencia no es recoger datos, sino valorarlos<sup>100</sup>) o Collingwood (el historiador interpreta los hechos a través del cristal del presente<sup>101</sup>); B) La historia organicista de O. Splenger y A. J. Toynbe (la Historia como un ser vivo en que las culturas y civilizaciones viven un período cíclico); C) El neopositivismo de K. R. Popper (los acontecimientos históricos no pueden explicarse a través de una sola teoría o incluso varias porque son únicos y en ellos intervienen infinidad de causas de diferente naturaleza. Teoría de la falsación para llegar al conocimiento). El otro grupo engloba diferentes corrientes historiográficas que defienden la Historia como una ciencia con rasgos propios. A este conjunto de corrientes se le conoce por su “nuevas formas de hacer Historia” y se considera a este grupo como un punto de inflexión en la Historia por sus aportaciones en la concepción del objeto histórico, del hecho histórico, de la historia problema, del nuevo concepto de tiempo y por los nuevos campos de trabajo. Las principales

---

<sup>99</sup> AROSTEGUI, Julio: *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica. 1995

<sup>100</sup> CARR, E. H: *¿Qué es la Historia?*. Barcelona: Seix Barral. 1979

<sup>101</sup> Ídem.

corrientes dentro de esta "nueva forma de hacer Historia" son: Annales, el marxismo no dogmático y la Historia económica y social.

- 2º momento clave. En la década de 1960 y de 1970 se vivió una crisis de la Historia interrelacionada con una crisis de la sociedad occidental a todos los niveles: en el ámbito social se desarrolló el movimiento de "mayo de 1969" y la Escuela de Frankfurt; en el nivel económico se planteó una crisis del modelo de acumulación de capital (crisis del petróleo de 1975); en el mundo del pensamiento se desarrolló la crisis del paradigma racionalista-determinista por el nuevo paradigma de la complejidad que se extendió a las ciencias sociales (Prigogine y Stengers). En la Historia se vivió lo que se conoce como el despedazamiento de la Historia por la desintegración y multiplicación de tendencias en relación con el giro cultural y con la Historia de las mentalidades.
- 3º momento. Tras la caída del muro de Berlín (1989) se vivió en las corrientes historiográficas una revitalización de dos grandes corrientes una que buscaba explicaciones globales y otra que buscaba analizar las múltiples facetas de la realidad social. Dentro de las corrientes que buscaban explicaciones globales se vivió una revitalización de la historiografía liberal con las aportaciones de Fukuyama y Huntington y un replanteamiento del marxismo por Josep Fontana. Para Francis Fukuyama el siglo XX que empezó lleno de confianza en el triunfo irrefutable de la democracia liberal occidental parece haber descrito un círculo y haber llegado de nuevo al punto de partida porque se ha producido un agotamiento de las alternativas sistemáticas viables<sup>102</sup>. Dentro de esta corriente de historiografía liberal que busca una explicación global encontramos a Huntington quien afirma que desde el final de la Guerra Fría, la fuente fundamental de conflictos no será la ideología, ni la política ni la economía. Las grandes divisiones de la humanidad y la principal fuente de conflictos tendrán su explicación en factores culturales por un conflicto entre civilizaciones<sup>103</sup>. Para concluir esta revitalización de visiones globales tenemos la posición de Josep Fontana que hace una revisión de las múltiples corrientes en la Historia (retorno a la historia narrativa, historia "cientifista", análisis de los discursos lingüísticos, historia de la cultura y de las mentalidades) en relación con caída de la visión "pseudomarxista". Fontana ante esta multiplicidad de corrientes propone un

---

<sup>102</sup> FUKUYAMA, Francis: "¿El fin de la historia?". *Claves de la razón práctica*. Nº 1. Madrid. 1990.pp. 85-96

<sup>103</sup> HUNTINGTON, Samuel P: "El conflicto entre civilizaciones, próximo campo de batallas". *ABC*. Madrid. 2 de julio de 1993.

materialismo histórico renovado cuyos dos principales rasgos serían la globalización (explicar los aspectos más importantes sin pautas fijas) y el sentido político de lucha por un mundo donde exista la mayor libertad posible: *"Necesitamos repensar la historia para analizar mejor el presente y plantearnos un nuevo futuro, dado que las viejas previsiones en que habíamos depositado nuestras esperanzas se han venido abajo, porque estaban mal fundamentadas"*<sup>104</sup>. En este final de siglo XX e inicios del S. XXI, además de estas posturas que buscaban una comprensión global de la Historia, tenemos una multiplicidad de formas de hacer Historia cuyo objetivo es comprender la múltiple y compleja realidad social. Estas corrientes serán explicadas un poco más adelante.

- La principal conclusión de estos tres momentos en la historiografía del S. XX es que a finales del S. XX e inicios del S. XXI vivamos una situación de nuevos planteamientos y nuevas preguntas en las corrientes historiográficas.

A continuación proponemos un análisis más detallado del conjunto de corrientes que denominamos "nuevas formas de hacer Historia", porque sus aportaciones supusieron una gran renovación de la Historia como ciencia. Muchos de los rasgos que definen a la ciencia como Historia en el S. XXI se deben a este conjunto de corrientes historiográficas.

Normalmente a los historiadores, que se opusieron a la práctica de la Historia académica y defendieron el carácter científico de la Historia, se les ha definido como los iniciadores de una nueva historia que se ha relacionado casi en exclusiva con Annales. Dentro de esta corriente interpretativa nos encontramos a Le Goff quien afirma que *"la nueva historia ha sido forjado en gran parte por el equipo de Annales y entorno a la revista"*<sup>105</sup>. También Moradiellos<sup>106</sup>, Bourdé y Martín<sup>107</sup> siguen esta línea interpretativa.

---

<sup>104</sup> FONTANA, Josep: *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica. 1992

<sup>105</sup> LE GOFF, J: "La nueva historia". LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger Y REVEL, Jacques: *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 1988. p.290.

<sup>106</sup> MORADIELLOS, Enrique: *El oficio de historiador*. Madrid: S. XXI. 1994

<sup>107</sup> BOURDÉ, Guy, Y MARTIN, Hervé: *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal. 1992.

Sin embargo, existen autores, como Julián Casanova<sup>108</sup>, que opina que Annales supone un punto de inflexión y de reacción muy importante, pero no es la única corriente, ni el motor exclusivo. De esta forma, existen otras corrientes en esta línea de ruptura e inflexión como la historia popular de R. Green, la New History en EE.UU y la historiografía marxista británica.

Por lo tanto, en este trabajo de investigación para englobar al conjunto de corrientes que en la primera mitad del S. XX defendieron la especificidad de la Historia como disciplina científica y la elaboración de una Historia nueva, usaremos la denominación de "nuevas formas de hacer Historia" (distinguiéndolo de la corriente "Nouvelle Histoire" que explicaremos más adelante). Por lo tanto, por "nuevas formas de hacer Historia" definimos las diversas corrientes históricas (escuela de Annales, la historiografía marxista británica y la Historia social y económica) que surgieron como reacción al historicismo y que suponen un punto de inflexión en la práctica y en la teoría de la Historia como ciencia. Surgieron con fuerza en la década de 1920, triunfaron en 1945 y entraron en crisis en la década de 1960 (en relación con crisis de la sociedad del bienestar y de la crisis en el paradigma del conocimiento). A continuación expondremos los principales rasgos de las corrientes que forman la "nuevas formas de hacer Historia" y, después, haremos una breve síntesis de sus principales aportaciones al conocimiento histórico.

Empecemos por la exposición de las ideas de los principales representantes de Annales. Marc Bloch en la obra *Apología para la historia o el oficio del historiador* empezó a exponer el método y los principios de una nueva historia en relación con otras disciplinas sociales: *"Para entender y apreciar sus procedimientos de investigación, aunque se trate de los más particulares en apariencia, resulta indispensable saber unirlos, con un trazo perfectamente seguro, al conjunto de tendencias que se manifiestan, en el mismo momento, en las otras disciplinas"*<sup>109</sup>. Una de sus principales afirmaciones es que la Historia es la ciencia de los hombres en sociedad en el tiempo: *"Ciencia de los hombres, hemos dicho. Todavía es algo demasiado vago. Hay que añadir de los hombres en el tiempo. El historiador no sólo piensa lo humano. La atmósfera donde su pensamiento respira naturalmente es la*

---

<sup>108</sup> CASANOVA, Julián: *La historia social y los historiadores*. Barcelona: Crítica. 1991

<sup>109</sup> BLOCH, Marc: *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica. 2001. p.52

categoría de la duración”<sup>110</sup>. Lucien Febvre en la línea de March Bloch defendió una nueva idea de Historia (*“La historia es la ciencia del hombre, ciencia del pasado humano. Y no la ciencia de las cosas o de los conceptos (...). La historia es la ciencia del hombre, y también de los hechos, sí. Pero de los hechos humanos. La tarea del historiador: volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso”*<sup>111</sup>), de las fuentes históricas (*“Está claro que hay que utilizar los textos, pero no exclusivamente los textos. También los documentos, sea cual sea su naturaleza”*<sup>112</sup>) y de sus métodos (*“Negociar perpetuamente nuevas alianzas entre disciplinas próximas o lejanas; concentrar en haces sobre un mismo tema la luz de varias ciencias heterogéneas: esa es la tarea primordial, la más urgente y la más fecunda, sin duda, de las que se imponen a una historia que se impacienta ante las fronteras y los compartimientos estancos”*<sup>113</sup>). El discípulo de Lucien Febvre, Fernand Braudel recogió en parte el legado de su maestro y realizó las siguientes reflexiones epistemológicas. Estas consideraciones son de gran importancia para este trabajo de investigación porque muchas de ellas influyeron en la enseñanza de la Historia en España de forma oficial (en los programas de estudio del plan de bachillerato de 1975) y en los manuales escolares esos años por eso las recogemos a continuación con cierto detalle:

- a) Propuso una Historia que plantea problemas para afrontar la complejidad de la vida: *“La historia se nos presenta, al igual que la vida misma, como un espectáculo fugaz, móvil, formado por la trama de problemas intrincadamente mezclados y que puede revestir, sucesivamente, multitud de aspectos diversos y contradictorios”*<sup>114</sup>.
- b) Defendió una construcción de una Historia social frente a una historia de individuos excepcionales: *“Hay que abordar, en sí mismas y para sí mismas, las realidades sociales. Entiendo por realidades sociales todas las formas amplias de la vida colectiva: las economías, las instituciones, las arquitecturas sociales y, por último, y sobre todo, las civilizaciones”*<sup>115</sup>.

---

<sup>110</sup> Ídem. p. 58.

<sup>111</sup> FEBVRE, Lucien: *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel. 1982.p.29

<sup>112</sup> Ídem. p. 30

<sup>113</sup> Ídem. p. 30

<sup>114</sup> BRAUDEL, Fernand: *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial. 1979. p. 25

<sup>115</sup> Ídem. p.29



- c) Nuevas fuentes de estudio: *"No es posible una historia nueva sin la enorme puesta al día de una documentación que responda a estos problemas"*<sup>116</sup>.
- d) La Historia tiene como función el estudio de las fuerzas permanentes que explican la evolución de la sociedad (el cambio) distinguiendo entre fenómenos de tiempo corto-acontecimiento, coyuntura-tiempo medio y estructura (larga duración-fuerzas permanentes: *"Los observadores de lo social entienden por estructura una organización, una coherencia, unas relaciones suficientemente fijas entre realidades y masas sociales"* <sup>117</sup>; *"Todos los niveles, todos los miles de niveles, todas las miles de fragmentaciones del tiempo de la historia, se comprenden a partir de esta profundidad, de esta semiinmovilidad: todo gravita en torno a ella"*<sup>118</sup>. El principal rasgo del historiador es el tiempo o la duración: *"La nueva historia económica y social coloca en primer plano de su investigación la oscilación cíclica y apuesta por su duración"*<sup>119</sup>. El juego entre los tres tiempos de la Historia queda explicado por Braudel de la siguiente manera: *"La historia se sitúa en diferentes niveles, casi diría que en tres niveles, si no fuera simplificar en exceso (...). En la superficie, una historia episódica, de los acontecimientos, que se inscribe en el tiempo corto; se trata de una microhistoria. A media profundidad, una historia coyuntural de ritmo más amplio y más lento; ha sido estudiada hasta ahora, sobre todo, en el plano de la vida material de los ciclos e interciclos económicos. (...). Más allá del recitativo coyuntural, la historia estructural o de larga duración, encausa siglos enteros; se encuentra en el límite de lo móvil y de lo inmóvil; y por sus valores muy prolongadamente fijos, aparece como un invariante frente a las otras historias, más raudas en transcurrir y en realizarse y que, en suma, gravitan en torno a ella"* <sup>120</sup>.
- e) Historia total porque intenta captar la totalidad de la complejidad del mundo social: *"Pero el historiador fiel a las enseñanzas de Lucien Febvre y de Marcel Mauss aspirará siempre a aprehender el conjunto, la totalidad de lo social. De ahí que se vea llevado a poner en contacto niveles, duraciones, tiempos diversos, estructuras, coyunturas, acontecimientos. Este conjunto reconstituye a sus ojos un equilibrio global bastante precario y que no puede mantenerse sin*

---

<sup>116</sup> Ídem. p.30

<sup>117</sup> Ídem. p. 70

<sup>118</sup> Ídem. p. 74

<sup>119</sup> Ídem. p. 64.

<sup>120</sup> Ídem. p.123

*constantes reajustes, choques o deslizamientos. En su totalidad, lo social, presa de su devenir, es idealmente, en cada corte sincrónico de su historia, una imagen continuamente diferente, aunque esta imagen repita miles de detalles y de realidades anteriores*"<sup>121</sup>.

- f) Defendió la unidad de las ciencias humanas (*"coloquio permanente de las ciencias del hombre"*<sup>122</sup>) y argumentó que la Historia tiene una posición dominante en la encrucijada de las ciencias humanas por su estudio sobre la larga duración que vincula el pasado con el presente: *"La historia me parece una dimensión de la ciencia social, formando cuerpo con ella. El tiempo, la duración, la historia se imponen de hecho a todas las ciencias del hombre. No tienden a la oposición, sino a la convergencia"*<sup>123</sup>.
- g) Desarrolló el concepto de civilizaciones donde se produce la superposición de estratos de larga, media y corta duración: *"Lo que el historiador de las civilizaciones puede afirmar mejor que cualquier otro, es que la civilizaciones son realidades de muy larga duración"*<sup>124</sup>; *"Las civilizaciones –realidades de larga duración, de inagotable duración, readaptadas sin fin a su destino-sobrepasan, pues, en longevidad a todas las demás realidades colectivas y les sobreviven"*<sup>125</sup>. Braudel habla de la existencia de varias civilizaciones: "Por tanto, para quien pretende inteligir el mundo actual, y a mayor abundamiento para quien pretenda participar en su transformación, el saber discernir sobre el mapa del mundo, las civilizaciones hoy en vigencia, fijar sus límites (...) constituye una tarea rentable" <sup>126</sup>. Para poder estudiar una civilización hay que fijarse en varios aspectos que son estudiados por varias ciencias sociales pero la Historia aporta la idea de continuidad que permite enlazar el pasado con el presente. Estos aspectos que definen una civilización son: espacios, sociedades, economías y mentalidades colectivas. Las civilizaciones que él aprecia y estudia son: el mundo musulmán, el continente negro, Extremo Oriente, civilizaciones europeas, América (la América por excelencia, EE. UU) y la otra Europa (Rusia)<sup>127</sup>. Braudel defendía la idea que para analizar las civilizaciones hay que

---

<sup>121</sup> Ídem. p.125-126

<sup>122</sup> Ídem. p.114

<sup>123</sup> Ídem. p. 115.

<sup>124</sup> Ídem. p. 187

<sup>125</sup> Ídem. p. 187.

<sup>126</sup> Ídem. P. 188.

<sup>127</sup> BRAUDEL, Fernand: *Las civilizaciones actuales. Estudios de historia económica y social*. Madrid: Tecnos. 1986.

desarrollar una estructura que planteara los rasgos que hemos visto hasta ahora, esto ha provocado que muchos hablen de este tipo de Historia como una historia estructural.

El desarrollo de la escuela de Annales se ha vinculado a la dirección de la revista "Annales". Entre 1929 y 1944 la publicación se denominaba, *Annales d'histoire économique et sociale*, y la dirección la tuvieron Lucien Febvre y March Bloch. Entre 1944 y 1956 la publicación se tituló, *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*, y Lucien Febvre se encargó de su dirección y en el consejo de redacción estaban Fernand Braudel, Labrousse, Leroi-Gourhan y Lefebvre. Fernand Braudel fue director de la revista entre 1956 y 1968. Durante estos años la publicación y las aportaciones epistemológicas de la escuela de Annales tuvieron un gran prestigio. Braudel fue reemplazado por los denominados "nouveaux". Jacques Le Goff y Pierre Nora integraron la corriente historiográfica conocida como "Nouvelle Histoire" que prestaba un gran interés por la Historia de las mentalidades.

Las principales aportaciones de Annales a la ciencia de la Historia son:

- El objeto de estudio es el hombre en sociedad y en todas sus manifestaciones en el tiempo histórico.
- Visión global de la sociedad.
- Una Historia que plantea problemas para aprehender la complejidad de la realidad social
- Considerar toda actividad humana como fuente histórica.
- Interdisciplinaridad con otras ciencias. Historia total.
- Nuevos métodos.
- Los acontecimientos son sustituidos por la atención a las relaciones sociales.

A pesar de la importancia de las aportaciones de Annales, existen valoraciones críticas. Santos Julia opina que el carácter de funcionalidad y de totalidad de Annales ha invalidado cualquier intento de analizar el cambio social y a los hombres<sup>128</sup>. En la misma línea, Josep Fontana califica a la Escuela de Annales como un funcionalismo que ha tratado de reconstruir la Historia con el recurso a una "mescolanza" tomada de elementos de diversas disciplinas y que ha fracasado en introducir coherencia en ese funcionalismo, porque no ha desarrollado una base teórica propia y porque su concepto

---

<sup>128</sup> JULIA, Santos: *Historia social/sociología histórica*. Madrid: S. XXI. 1989

de estructura no es capaz de dar una explicación global de la evolución de la sociedad humana<sup>129</sup>.

La siguiente corriente de las “nuevas formas de hacer Historia” que vamos a analizar es el marxismo no dogmático integrado por la historiografía marxista británica y la francesa. La historiografía marxista británica se caracterizó por los siguientes rasgos: el rechazo de un estricto determinismo; la primacía de la acción humana; unas premisas teóricas flexibles que les hace considerar la lucha y las relaciones de clases en amplios contextos históricos; por último, subordinan los problemas económicos a su fundamentación social. Lo social es entendido como la globalidad histórica que sintetiza el conjunto de manifestaciones. Sus principales representantes son E. P. Thompson, C. Hill, Gordon Childe y Eric Hobsbwan. Para H. J. Kaje las principales contribuciones de estos historiadores fueron: la ampliación del análisis de la lucha de clases; el desarrollo de la historia desde abajo; la recuperación de la tradición democrática radical con la defensa de conceptos como libertad, igual y comunidad; acabaron con la concepción de la Historia realizada con grandes relatos. H. J. Kaje considera que han tenido una gran influencia en los estudios sobre Historia de las mujeres, de la educación y de la cultura<sup>130</sup>.

E. P. Thompson rechazó la noción de clase como una estructura fija o como una categoría, sino que la interpretó como una relación histórica que se da en un lugar concreto con gente concreta. Este historiador criticó al estructuralismo de Althusser y defendió el materialismo histórico frente a la versión marxista científica rígida de este filósofo. Gordon Childe destaca la idea de K. Marx sobre la importancia de las condiciones económicas para entender el cambio social, pero habla de la importancia de conocer la situación de las personas: *“Por fortuna, la pretensión de considerar exclusivamente a la historia política ya no es incontrovertible. Marx insistió en la importancia primaria que tienen las condiciones económicas, las fuerzas sociales de producción y las aplicaciones de la ciencia, como factor de cambio social. Su concepción realista de la historia viene ganando aceptación en círculos académicos muy alejados de las pasiones de partido que encienden otros aspectos del*

---

<sup>129</sup> FONTANA, Josep: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica. 1982

<sup>130</sup> KAJE, Harvey J: “E. P. Thompson, la tradición historiográfica marxista y la crisis actual”. *Debats*. Nº45. Valencia. Septiembre. 1993.

marxismo<sup>131</sup>). Eric Hobsbawm apuesta por una Historia que busca explicar el presente a través del análisis de las relaciones de diversos aspectos sin un modelo fijo determinado: "Lo que he intentado conseguir en esta obra, así como en los dos volúmenes que al precedieron, es comprender y explicar el S. XIX y el lugar que ocupa en la historia, comprender y explicar un mundo en proceso de transformación revolucionario, buscar las raíces del presente en el suelo del pasado y, especialmente, ver el pasado como un todo coherente más que (como con tanta frecuencia nos vemos forzados a contemplarlo a consecuencia de la especialización histórica) como un acumulación de temas diferentes: la historia de diferentes estados, de la política, de la economía, de la cultura o de cualquier otro tema. Desde que comencé a interesarme por la historia, siempre he deseado saber cómo y por qué están relacionados todos estos aspectos del pasado (o del presente)"<sup>132</sup>. En Francia el principal representante fue Pierre Vilar quien propone una Historia total, que tiene su base en el conocimiento de la economía pero que no se limita a ella. Defiende los modelos científicos económicos siempre en conexión con la realidad social: "Pero no hay que confundir el instrumento con la ciencia. Antaño se hizo en la historia como erudición. No volvamos a hacerlo con la historia como modelo. La práctica científica es un diálogo continuo entre lo concreto y lo abstracto, entre lo real y lo racional. Marx lo creyó así, y si la ciencia histórica se desarrolla hoy por la vía que el abrió, es simplemente porque fue el primero en demostrar su legitimidad"<sup>133</sup>.

La Historia económica y social es el conjunto de respuestas que se dieron a la insatisfacción por el modelo de Historia limitada a la política. Estas respuestas tienen en común la voluntad de integrar en el relato los datos referidos a la actividad económica (trabajo, subsistencia, producción y mantenimiento) y el propósito de ocuparse del conjunto de la sociedad. Dentro de esta tendencia nos encontramos a la Historia cuantitativa francesa. Su objetivo era la construcción de modelos conceptuales o matemáticos aplicados a cualquier sociedad en el tiempo cuyos principales representantes fueron Ernest Labrousse. En Estados Unidos destacó Robert Fogel en su estudio *Los ferrocarriles y el crecimiento económico norteamericano* (1964). Esta tendencia también se conoció como cliometría y alcanzó un gran auge en los años

---

<sup>131</sup> GORDON CHILDE, V: *Los orígenes de la civilización*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. 1995. p.15.

<sup>132</sup> HOBBSAWM, Eric: *La era del imperio, 1875-1914*. Barcelona: Crítica. 2005. p.7

<sup>133</sup> VILAR, Pierre: *Economía, Derecho, Historia*. Barcelona: Ariel. 1983. p. 173

setenta y ochenta, pero después por su incapacidad de dar explicación global a los problemas sociales ha decaído.

Una vez analizadas estas tres corrientes, podemos sintetizar sus principales aportaciones que suponen una ruptura y la realización de una "nueva forma de hacer Historia":

- Se considera que el objeto de estudio de la Historia son todas las actividades de los hombres y de las mujeres en una sociedad concreta. Esto ocasionó una revolución de las fuentes, y una concepción de historia total.
- El hecho histórico no es una realidad dada que se entregue espontáneamente, sino que los datos históricos son contruidos y su análisis permite la reconstrucción del pasado.
- Historia problema. El investigador dotado de unos conceptos y teorías puede formular preguntas-problemas a los hechos de un pasado a partir de las solicitudes del presente.
- Interdisciplinaridad entre Historia y ciencias sociales. Se propone una búsqueda de una explicación de la realidad con factores económicos y sociales. Braudel habla de un "mercado común de las ciencias sociales del hombre".
- Nuevo concepto del tiempo y de la división cronológica. La Historia es la ciencia que estudia a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad en el tiempo. Existen tiempos múltiples y contradictorios (acontecimiento, coyuntura y estructura) que sólo pueden ser comprendidos a partir del tiempo largo (la comprensión del cambio). Por lo tanto, la división cronológica no existe estrictamente, pero es necesaria para su comprensión.
- La nueva concepción del objeto, del hecho y del tiempo abren nuevos campos y nuevas formas de hacer historia como la Historia de las mentalidades, la Historia cuantitativa, la Historia del tiempo presente, la Historia social, la Historia política que estudia las relaciones de poder entre grupos, la Historia de la mujeres con el desarrollo y aplicación del concepto de género, la Historia oral y la nueva Historia cultural. Por lo tanto, las principales corrientes de la Historia desde la década de los setenta hasta la actualidad tienen su origen en este conjunto de corrientes que propusieron una "nueva forma de hacer Historia".

En conclusión, las "nuevas formas de hacer Historia" fue un poderoso punto de inflexión en la práctica de la Historia, al romper con la historia academicista, apartarse del historicismo y abrirse a las nuevas perspectivas de la sociedad y de la ciencia. Las

principales características de la Historia como ciencia en la actualidad están motivadas por esta "nueva forma de hacer Historia":

- La Historia es una disciplina científica cuyas dos principales cuestiones epistemológicas son: la globalidad (síntesis de todo lo social) y el tiempo histórico<sup>134</sup>.
- La Historia es una disciplina integradora-vertebradora de las ciencias sociales. Interdisciplinaridad sin perder sus propios rasgos. Esta idea es plasmada por Julián Casanova<sup>135</sup> y por Tuñón de Lara<sup>136</sup>.

Esta "nueva forma de hacer historia" abrió la investigación histórica a nuevos planteamientos y a nuevas preguntas a finales del S. XX y en los inicios del S. XXI. Peter Burke a comienzos de la década de 1990 explicaba que *"en la última generación, aproximadamente, el universo de los historiadores se ha expandido a un ritmo vertiginoso"* (...) *"hay muchos campos nuevos, sostenidos a menudo por revistas especializadas"*<sup>137</sup>. La necesidad de orientación en un *"universo en expansión y fragmentación"* explicaba la redacción de un libro en donde expone las principales corrientes en que se ha fragmentado la disciplina de la Historia. La ventaja de esta situación es aumentar el conocimiento humano y fomentar métodos rigurosos. En ese mismo contexto histórico, Roger Chartier diagnosticaba que en los últimos años se vivía un período de incertidumbre y de crisis. Tomaba como muestra de esta afirmación la editorial de marzo-abril de 1989 de la revista de Annales<sup>138</sup>.

Más recientemente, Peter Burke manifestaba que *"la última generación ha significado una época de multiplicación de nuevos planteamientos, un periodo fascinante (y también confuso) para practicar la historia (...) creo que los nuevos planteamientos eran necesarios y, en cierto sentido, respondían a las exigencias de nuestra era, aunque creo que esos, a largo plazo, enriquecerán la práctica de la historia"*<sup>139</sup>. Elena Hernández Sandoica coincide en el análisis de Burke y de Chartier en

---

<sup>134</sup> AROSTEGUI, Julio: *Op. Cit.* 1995.

<sup>135</sup> CASANOVA, Julián: *Op. Cit.* 1991.

<sup>136</sup> TUÑÓN DE LARA, Manuel: *Metodología de la historia social de España*. Madrid: S. XXI. 1973

<sup>137</sup> BURKE, Peter: *Op. Cit.* 1996. p.11

<sup>138</sup> CHARTIER, Roger: "La historia hoy en día; dudas, desafíos, propuestas". OLÁBARRI Y CASPITEGUI (Edit.): *La nueva historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid. 1996

<sup>139</sup> GARCIA PALLARES-BURKE, María Lucia: *La Nueva Historia. Nueve entrevistas*. Universitat de Valencia/Universidad de Granada. 2005. p. 169

la multiplicidad de diversas corrientes sin que exista ninguna predominante. Esta autora establece los principales rasgos de las tendencias actuales<sup>140</sup>:

- Sustitución de lo general por lo particular.
- Reaparición de la política que ha dado lugar a una forma neohistoricista.
- La historia de la cultura recubre hoy el espacio que antes cubría la historia social.
- Cambios de centros de interés con sensibles variaciones de escala: hombre o mujer concreta (biografía como expresión de la experiencia); pequeños grupos y entramados donde éstos tejen su vida; circunstancias concretas para proyectar una reflexión.

A continuación, explicaremos las principales características de la Historia hoy en función de los principales conceptos que la estructuran. La primera de estas características es que se ha vivido un cambio en el paradigma del conocimiento que determina el carácter de la Historia y sus múltiples corrientes. En la década de 1970 se introdujo en las ciencias sociales la introducción de los principios de la indeterminación y del carácter probabilístico de todos los fenómenos y procesos debido a los trabajos de Morin, Prigogine y Stengers. Se abandono el paradigma determinista que Chartier denomina como paradigma galileano, matemático y deductivo y se ha adoptado el paradigma de la complejidad. La principal consecuencia para la ciencia de la Historia es que no existe un única concepción de análisis histórico verdadero, sino que existen múltiples análisis científicos que permiten reconstruir la complejidad de la realidad social.

Hay una nueva concepción del objeto histórico en relación con la revolución de las fuentes que se vivió con las corrientes de "las nuevas formas de hacer Historia". Todas las actividades de los hombres y de las mujeres en una sociedad concreta son el objeto de estudio por parte del historiador/a. Esto nos lleva a la idea de la Historia total. Según, Roger Chartier se ha abandonado el estudio de las estructuras y los mecanismos que rigen las sociedades, y se buscan las racionalidades y las estrategias que ponen en práctica las comunidades, las parentelas, las familias y los individuos<sup>141</sup>. Natalie Zemon David afirma que "*mi objetivo ha sido siempre lograr una profunda*

---

<sup>140</sup> HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena: "El presente de la historia y la carambola del historicismo". HERNANDEZ SANDOICA, Elena, LANGA, Alicia (Coords.): *Sobre la historia actual. Entre política y cultura*. Madrid: Abada Editores. 2005

<sup>141</sup> CHARTIER, Roger: Op. Cit.



comprensión de la gente" (...) "Pero tras el grupo, mi objetivo principal es siempre la comprensión de los verdaderos individuos"<sup>142</sup>.

En consecuencia, una fuente histórica es toda actividad humana que podemos documentar de diversas formas y que nos permite recuperar y comprender a una sociedad humana en el tiempo. Peter Burke explica como "*la escritura de la historia depende de evidencias, pero las evidencias pueden tener muchas forma. El modo de trabajar con las fuentes es "forcejear con ellas para obtener de ellas si no la verdad entera, sí todo el grado posible de verdad"*<sup>143</sup>. El hecho histórico no es una realidad dada que se entregue espontáneamente, sino que los datos históricos son construidos y su análisis permite la reconstrucción del pasado.

Se ha creado una nueva concepción del tiempo histórico. Se han reconocido la existencia de tiempos múltiples y contradictorios (acontecimiento, coyuntura y estructura) que sólo pueden ser comprendidos a partir del tiempo largo para conseguir la comprensión del cambio. De este modo, la Historia es la ciencia que estudia los hombres que viven en sociedad en el tiempo cada investigación histórica reconstruye ese tiempo plural. Esta concepción del tiempo histórico esta en relación con el paradigma de la complejidad que defiende un tiempo plural y complejo. Prigogine y Stengers niegan un tiempo progresivo y racional y afirman un tiempo en el que sólo es posible una reconstrucción aproximada<sup>144</sup>.

El método histórico es el conjunto de operaciones intelectuales que permite reunir, sistematizar y valorar los testimonios históricos para ordenarlos con vistas a una interpretación de los hechos históricos. La aceptación de la imposibilidad de la objetividad no implica que sea imposible la rigurosidad de la producción histórica. La crítica histórica y los métodos de la historia validan la ciencia. Peter Burke considera que existen métodos que vale la pena seguir cuando se intenta hacer determinados tipos de historia. Por ejemplo, la prosopografía o biografía colectiva. Este autor considera que sólo descubrimos nuestro método a lo largo de la investigación<sup>145</sup>.

---

<sup>142</sup> GARCIA PALLARES-BURKE, María Lucia: *Op.Cit.* 2005. p. 80.

<sup>143</sup> HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena: *Op. Cit.* 2005. p.292.

<sup>144</sup> PRIGOGINE Y STENGER: *Op.Cit.* 1990

<sup>145</sup> GARCIA PALLARES-BURKE, María Lucia: *Op.Cit.* 2005. p. 174

La nueva concepción del objeto, del hecho y del tiempo abre nuevos campos y nuevas investigaciones que se recogen en las últimas tendencias historiográficas. Estas tienen su origen en este conjunto de corrientes que propusieron una "nueva forma de hacer Historia". A continuación exponemos las principales corrientes de estas últimas tendencias historiográficas:

- Historia del tiempo presente. La Historia del tiempo presente es defendida por Julio Aróstegui al afirmar que "*el historiador se posiciona ante unos hechos y no frente a unas fechas. El tiempo de la historiografía debe ser todo el tiempo de la historia (tiempo sin solución de continuidad)*"<sup>146</sup> y por J. Lacouture que dice que la historia inmediata es historia, porque tiene una voluntad de ordenar y relatar los acontecimientos, porque comprueba y verifica los documentos y porque al mismo tiempo que recibe los datos es capaz de analizar críticamente los mismos con la visión de un historiador/a (observar en el verdadero acontecimiento las fuerzas del cambio respecto a la estructura más profunda)<sup>147</sup>. La principal fuente de la Historia del tiempo presente es, según Josefina Cuesta, la experiencia vivida de las personas, pero desde los objetivos del análisis histórico: captación del cambio en sus orígenes y condicionantes a partir de la conciencia de los sujetos<sup>148</sup>.
- Historia social. La Historia tiene una clara vertiente social porque es la ciencia de los hombres y de las mujeres en sociedad en el tiempo sin excluir ninguna de sus relaciones y ninguno de sus períodos históricos. En este sentido la Historia social es la dimensión general y global de entender la práctica historiográfica. Se ha abandonado el estudio de estructuras y mecanismos determinados de la sociedad. Incluso categorías propias durante mucho de la Historia Social como el de clase es visto en la actualidad como una categoría de análisis flexible que se adapta a la realidad. Lo importante es estudiar a los sujetos en sus relaciones analizando los entramados donde tejen su vida.
- Historia política, entendida como un análisis de las relaciones de poder entre grupos sociales. Elena Hernández Sandoica afirma que existe en la actualidad una reaparición de la política como uno de los ejes centrales de la historiografía<sup>149</sup>. John Elliot afirma que no es posible entender la historia sin

---

<sup>146</sup> ARÓSTEGUI, Julio: *Op. Cit.* 1995

<sup>147</sup> LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger Y REVEL, Jacques (Edits): *Op.Cit.* 1988.

<sup>148</sup> CUESTA BUSTILLO, Josefina: *Historia del tiempo presente*. Madrid: Eudema. 1993

<sup>149</sup> HERNANDEZ SANDOICA, Elena: *Op. Cit.* 2005

entender el poder político. Para ello hay que estudiar el poder político desde el estudio de los grupos sociales (elites y capas populares) y sus planteamientos respectivos<sup>150</sup>.

- Historia de las mujeres. Gisela Block explica que el género, entendido como una categoría social, cultural e histórica, sirve para incluir a las mujeres en todas las áreas sociales y en la historia<sup>151</sup>. De esta forma, nuevos temas se ven bajo una nueva perspectiva y se vive un replanteamiento de la labor de la Historia en sus planteamientos y en sus preguntas. Mary Nash afirma que la historiografía tiene dos tareas pendientes en relación a la historia de las mujeres: a) Reconocer la diversidad de los sujetos históricos (entre ellos las mujeres) a través de la categoría de género o de otras categorías analíticas; b) Repensar los paradigmas de la historia y de sus marcos analíticos<sup>152</sup>. El objetivo final, como señala Antonia Fernández Valencia, es comprender una realidad social compleja constituida y construida por hombres y mujeres<sup>153</sup>.
- Historia de la vida cotidiana. Tanto Levi<sup>154</sup> como Serna y Pons<sup>155</sup> afirman que la microhistoria es una práctica historiográfica que intenta organizar la práctica de la historia desmenuzada, como reacción a la quiebra del paradigma de conocimiento y del estructuralismo, basado en la abducción, la reducción de escala y la forma discursiva del relato. La dificultad que se encuentra la microhistoria es que el objeto de estudio sea lo suficiente significativo e importante. Estos autores ven la microhistoria como una práctica de historia basada en la explicación y la comprensión. Luis Castells afirma que la Historia de la vida cotidiana es un enfoque complementario a otros cuyo objetivo es captar como era la sociedad para determinar sus significados culturales: *"El objeto de estudio es la conducta diaria o habitual de las personas, bien de*

---

<sup>150</sup> PANIGUA, Javier, PIQUERAS, José A., SANZ, Vicente: "Encuentro con John Elliot sobre sociedad, Estado e Historia". *Aula*. Nº 11. 2003. pp. 5-13

<sup>151</sup> BLOCK, Gisela: "La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional". *Historia Social*. Nº9. 1991. pp. 55-77.

<sup>152</sup> NASH, Mary: "Los nuevos sujetos históricos: perspectivas de fin de siglo: género, identidades y nuevos sujetos históricos". ROMEO MATEO, María Cruz, SAZ CAMPOS, Ismael (Coords): *El S. XX: Historiografía e historia*. Valencia: Universidad de Valencia. 2002. pp. 85-100.

<sup>153</sup> FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: *Op. Cit.* 2005

<sup>154</sup> LEVI, Giovanni: "Sobre microhistoria". BURKE, Peter (Edit.): *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad. 1996. pp. 119-143

<sup>155</sup> SERNA, Justo, PONS, Anacleto: "El ojo de la aguja ¿De qué hablamos cuando hablamos de microhistoria". RUIZ TORRES, Pedro: *La historiografía*. Monográfico revista *Ayer*. Nº12. 1993. pp.93-134

manera individual o colectiva, indagando sobre aspectos que condicionan su discurrir a la par que reflejen las redes sociales" (...) y "las prácticas simbólicas o juegos de representación"<sup>156</sup>. Un rasgo de este enfoque es que los detalles que se estudien deben ser conexiones y diálogos con procesos con la ambición de una historia total, según indica Natalie Zemon Davis<sup>157</sup>.

- La biografía. Elena Hernández Sandoica<sup>158</sup> habla del éxito reciente de la biografía, siendo el concepto estrella de esta tendencia el de la experiencia. Pedro Ruiz Torres explica que hay tres clases de biografías: a) Grandes hombres que reflejan el espíritu de la época; b) Trayectorias individuales que muestren complejas interacciones; y c) La prosopografía o estudio de sujetos colectivos a partir de la reconstrucción de trayectorias individuales). Este autor explica la razón del uso de la biografía porque permite analizar zonas oscuras del pasado que no se han estudiado todavía<sup>159</sup>.
- La Historia oral es el movimiento que reivindica la introducción de la fuente oral en el arsenal metodológico que los historiadores manejan para reconstruir el pasado inmediato. Es una técnica de investigación susceptible de ser aplicada a cualquier rama sea la historia política o social. Los principales tipos de fuentes orales son la tradición oral y el recuerdo personal, es decir, la memoria histórica. Entrevistado y entrevistador intervienen en la creación de la fuente. A juicio de Gwyn Prins: "*la fuerza de la historia oral es la de cualquier historia que tenga una seriedad metodológica. Esa fuerza procede de la diversidad de las fuentes consultadas y de la inteligencia con que se han utilizado*"<sup>160</sup>. Las ventajas que ofrece la Historia oral son las siguientes: son útiles para dar voz a los que han sido tradicionalmente olvidados; las fuentes orales ayudan a corregir perspectiva de la misma forma que otras perspectivas la corrigen a

---

<sup>156</sup> CASTELLS ARTECHE, Luis: "La historia de la vida cotidiana". HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena, LANGA LAORGA, Alicia (Coords): *Sobre la historia actual: entre política y cultural*. Madrid: Abada Editores. 2005. pp. 37-62

<sup>157</sup> GARCIA PALLARES-BURKE, María Lucia: *Op.Cit.* 2005.

<sup>158</sup> HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena: *Op. Cit* 2005

<sup>159</sup> RUIZ TORRES, Pedro: "La biografía y los personajes olvidados por la historia". HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena, LANGA LAORGA, Alicia (Coords): *Sobre la historia actual: entre política y cultural*. Madrid: Abada Editores. 2005. pp. 165-202.

<sup>160</sup> PRINS, Gwyn: "Historia oral". BURKE, Peter: *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial. 1996.

ella; Robert Fraser comenta que las fuentes orales son un instrumento para comprender las contradicciones y la complejidad de la realidad humana<sup>161</sup>.

- La nueva Historia cultural. Elena Hernández Sandoica destaca la importancia de la Historia cultural que recubre en la actualidad el espacio que antes cubría la Historia social<sup>162</sup>. Esto se debe a que la Historia de la cultura, como explica Peter Burke se esfuerza por establecer conexiones entre varios dominios: se relaciona política con arte, ciencia, cultura popular<sup>163</sup>. La principal función es buscar relaciones. Incluso buscar relaciones entre culturas (interculturalidad, mixtura cultural, interculturalidad) porque la mixtura cultura es un hecho innegable, tal y como expone Natalie Zenon David<sup>164</sup>. La búsqueda de conexiones que generan identidades culturales es el principal rasgo de la Historia cultural y está en relación con varias de las tendencias que hemos estudiado anteriormente como: la Historia de las mujeres (el género como una categoría que ha sido construido socialmente), la Historia de la vida cotidiana (se buscan relaciones que generen identidades que sean significativas) y la prosopografía. Esto muestra la expansión de la Historia cultural ganando terreno a la historia social.

Nos encontramos ante una situación de nuevos enfoques que son complementarios con rasgos no excluyentes entre ellos. Cada uno de estos enfoques es un nuevo camino de investigación que enriquece el conocimiento histórico: el estudio de nuevos temas o el estudio de temas desde nuevas perspectivas; la formulación de nuevas preguntas a las fuentes tradicionales o a nuevas fuentes basada en la experiencia; la utilización de nuevos métodos; la utilización y la recreación de nuevas fuentes. ¿Qué función tiene esta nueva concepción del conocimiento histórico? Peter Burke afirma que "*la utilidad del estudio del pasado es ayudar a orientarnos en el mundo en que vivimos*", a través de la comprensión de los acontecimientos y el cambio permanente<sup>165</sup>. Por lo tanto, es importante porque habla a la gente sobre sus raíces. Natalie Zemon David defiende que la Historia nos ofrece puntos de vista para mirar y entender el presente facilitando esperanzas de cambio<sup>166</sup>.

---

<sup>161</sup> FRASER, Ronald: "La historia oral como historia desde abajo" en RUIZ TORRES, Pedro: *La historiografía*. Monográfico revista Ayer. Nº12. 1993. pp.80-92

<sup>162</sup> HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena: *Op. Cit.* 2005

<sup>163</sup> GARCIA PALLARES-BURKE, María Lucia: *Op.Cit.* 2005.

<sup>164</sup> Ídem.

<sup>165</sup> BURKE, Peter: *Op. Cit.* 2005

<sup>166</sup> GARCIA PALLARES-BURKE, María Lucia: *Op.Cit.* 2005.

### 3.2. EL CASO ESPAÑOL.

La renovación de los estudios históricos empezó a penetrar lentamente en la universidad española en la década de 1950 y de 1960. La principal corriente que influyó en España fue la Escuela de Annales. Algunos de los pocos profesores que empezaron a realizar estudios incorporando influencias metodológicas de Annales fueron Jaime Vicens Vives y José Antonio Maravall. Para Carolyn P. Boyd la obra de Vicens Vives realizó la siguiente aportación: *“estableció un modelo de erudición metodológicamente riguroso y que al centrar la historia en la totalidad de la vida del hombre común resultaba intelectualmente renovador”*<sup>167</sup>. Primitivo Sánchez Delgado explica que *“Vicens Vives, líder de la escuela catalana de historia, reivindica, pues, una historia total, una historia de la sociedad, la economía y las mentalidades, que incorpore los métodos y los problemas de las ciencias sociales y que capte la vida en toda su compleja diversidad en la línea preconizada por la Escuela de Annales, frente a la historia narrativa y positivista, y al ideologismo cargado de retórica de grandeza de la postguerra española”*<sup>168</sup>. Josep Fontana explica que la asistencia de Jaume Vicens Vives al Congreso Internacional de Ciencias Históricas en París en 1950 le sirvió para imprimir una profunda renovación a sus obras y una preocupación por los aspectos económicos. Fontana valora que la obra de Vicens Vives tuvo un carácter ecléctico y no contó con el reposo necesario para asimilar lo aprendido. Por último, Fontana considera que una de sus principales aportaciones fue que su voluntad de renovación no sólo se limitó a su obra sino que la intentó transmitir a la Universidad española<sup>169</sup>. Sobre José Antonio Maravall, Primitivo Sánchez Delgado, comenta que a partir de una estancia en París entró en contacto con la Escuela de Annales y fue entonces cuando empezó a realizar una Historia social de las mentalidades con el objetivo de una búsqueda de explicaciones a una historia total y recogiendo aportaciones de otras ciencias sin perder la identidad de la Historia.

En los últimos años del franquismo existió una nueva generación de historiadores que hacían una historia influenciada por la obra de los annalistas: Tuñón de Lara, Fontana, Nadal y Valdeón entre otros. Estos autores intentaban buscar

---

<sup>167</sup> BOYD, Carolyn P.: *Op. Cit.* 2000. p. 247

<sup>168</sup> SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo: *Op. Cit.* 1993. p.544.

<sup>169</sup> FONTANA, Josep: “Semblanza de Don Jaume Vicens Vives”. *Papeles de economía española*. Nº20. 1984. pp. 422-424.

explicaciones rigurosas de los hechos. Estos cambios se producían en el ámbito universitario sin tener un gran impacto en la educación primaria y secundaria.

En la década de los setenta la influencia del pensamiento marxista y de la Escuela de Annales estaba presente en muchos profesores universitarios. Es en este momento, cuando conceptos básicos de la historiografía europea como feudalismo, revolución burguesa y capitalismo se integran en los estudios de Historia de España. Una idea común, en la que coinciden Ramón López Facal, Primitivo Sánchez Delgado y Raimundo Cuesta Fernández, es que fue en ésta década, cuando en la enseñanza no universitaria, se extendió una Historia influida por una mezcla de Annales con notable influencia de Braudel y del materialismo histórico. Ramón López Facal habla del éxito en la historiografía escolar del paradigma de Annales y, en menor medida, la versión británica del marxismo. De esta forma, dos rasgos de la historiografía escolar fueron una pretensión globalizadora y la exclusión de la historia nacional<sup>170</sup>. Primitivo Sánchez Delgado afirma que *"la Ley General de Educación de 1970 y la transición democrática propiciaron un cambio epistemológico que condujo a la generalización en los niveles no universitarios de una historia explicativa inspirada básicamente por la escuela de Annales"* que *"(...) deja sentir su influencia más clara a través de los planteamientos de Fernand Braudel. (...) El concepto de civilización de Braudel impregnará, por ejemplo, la asignatura de Historia de las civilizaciones y del arte de 1 de BUP y parte de la asignatura de Ciencias Sociales de octavo de EGB"*<sup>171</sup>. Raimundo Cuesta Fernández destaca la inclusión en la enseñanza no universitaria del modo de explicación estructural de base económica: *"El nuevo paradigma emergente de la cultura historiográfica española, en los años setenta, fue una mezcla de Annales, sobre todo en versión braudeliana, y materialismo histórico"*<sup>172</sup>.

En los años ochenta, según Raimundo Cuesta Fernández<sup>173</sup>, se vivió una revisión del paradigma historiográfico hasta entonces dominante. Debilitación del componente marxista de la historiografía y del compromiso político del historiador. Se introdujeron nuevos enfoques inspiradas en el pensamiento postmoderno, cuyos principales rasgos fueron el relativismo gnoseológico, la narrativa y el individualismo metodológico. Julio Rodríguez Frutos afirma que en este período se vivió un retraso en

---

<sup>170</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: *Op. Cit.* 2000.

<sup>171</sup> SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo: *Op. Cit.* 1993. p. 537.

<sup>172</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* 1998. p. 70.

<sup>173</sup> Ídem.

la incorporación de las nuevas corrientes historiográficas a la enseñanza de la Historia<sup>174</sup>.

¿Cómo llegó la renovación historiográfica a la enseñanza secundaria? Primitivo Sánchez Delgado explica como la influencia de los Annales llegó a la enseñanza a través de las disposiciones legales (Ley General de Educación 1970 y del Plan de estudios de 1975), de los libros de texto y de los jóvenes profesores que habían recibido clase de profesores universitarios influidos por la Escuela de Annales. Sin embargo, en opinión de Raimundo Cuesta Fernández y de Primitivo Sánchez Delgado, la renovación de la Historiografía no supuso una renovación en la enseñanza de la Historia. Comprobaremos las afirmaciones de estos autores en los análisis de los libros de texto que realizaremos en los capítulos 7 y 8 de este trabajo de investigación.

### **3.3. RELACIÓN ENTRE HISTORIOGRAFÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.**

Amparo Alcaraz Montesinos y M<sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez afirman la existencia de una estrecha relación entre las corrientes historiográficas y la Didáctica de la Historia: *"Es importante señalar, desde un primer momento, que de la concepción de la historia, que determinan los presupuestos de las diversas corrientes historiográficas, se traduce en qué contenidos históricos se deben destacar, qué metodologías adoptar, qué fuentes consultar, qué técnicas emplear ... que, sin lugar a dudas, tendrán una correlación con unos modos de transmitir el conocimientos y, por tanto, configuraran una didáctica determinada"*<sup>175</sup>.

Pilar Maestro es una de las principales defensoras de las relaciones entre Historiografía y Didáctica de la Historia, porque *"un replanteamiento de la didáctica de la Historia debe revisar sus relaciones con el análisis histórico, en un plano de asociación crítica, buscando la similitud de metas e intereses más que la dependencia o el enfrentamiento"*<sup>176</sup>; *"muy al contrario, la imbricación de la didáctica de la Historia y*

---

<sup>174</sup> RODRIGUEZ FRUTOS, Julio: *Enseñar historia*. Barcelona: Laia. 1984.

<sup>175</sup> ALCARAZ MONTESINOS, Amparo y PASTOR BLAZQUEZ, M<sup>a</sup> Montserrat: "Tendencias de la historia como objeto de enseñanza a través de la historiografía". Revista de Didácticas Específicas. Nº6. 2012. p. 114. [Fecha de consulta 19 de julio de 2015] disponible en Internet en <  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10852/54136\\_6.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10852/54136_6.pdf?sequence=1)>

<sup>176</sup> MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: *Op. Cit.* 2000. p. 92.



*la historiografía, en ciertas condiciones, pueden garantizar precisamente que la enseñanza de la historia sea científica y social sin contradicciones”* <sup>177</sup>. Según esta autora, esta relación no puede ser un resumen de la historia investigada, sino que ha de surgir de una relación adecuada entre los criterios historiográficos, los educativos y didácticos. Saturnino Sánchez Prieto afirma que la historiografía “*nos afecta a los profesores por dos razones: por nuestra exigencia intelectual de adultos y por las implicaciones didácticas que conllevan las conquistas de la historiografía en los últimos tiempos*”<sup>178</sup>. Para este autor, como la Historia es una forma específica de conocimiento: enseñar historia es enseñar lo que la Historia es.

Estas opiniones han sido formuladas desde el campo de la Didáctica de la Historia, pero no hay que olvidar que cada corriente historiográfica tiene su concepción didáctica. Ya hablamos, anteriormente, de cómo Boyd lo había estudiado en España entre 1875 y 1975. En este sentido, Primitivo Sánchez Delgado explica que la Escuela de Annales realizó sus propios planteamientos didácticos para difundir su concepción de la Historia en el mundo académico francés<sup>179</sup>. Los principales planteamientos didácticos de la Escuela de Annales son los siguientes:

- Desarrollar en el alumnado la capacidad de comprensión, de pensar temporalmente y espacialmente.
- Rechazar el estudio de la Historia como acumulación memorística.
- Conocer el método crítico para crear en el alumnado la imagen de una historia en construcción que pretende progresivamente acercarse a la verdad.
- Tiene que ser una historia viva que parta de problemas reales y que sirva para desarrollar una capacidad crítica.

#### **3.4. LA UTILIDAD DIDÁCTICA DE LAS ÚLTIMAS TENDENCIAS HISTORIOGRÁFICAS.**

Saturnino Sánchez Prieto defiende “*la importancia de introducir al alumno (de forma elemental, obviamente) en los vericuetos del método del historiador, puesto que este entramado (hacer preguntas, formular hipótesis, contrastarlas, aprender hacer un guión para el informe) posee un alto valor didáctico, en la medida en que exige al*

---

<sup>177</sup> Ídem. p. 95.

<sup>178</sup> SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino: *Op. Cit.* 2005. p. 70.

<sup>179</sup> SANCHEZ DELGADO, Primitivo: *Op. Cit.* 1993

*alumno la movilización de los resortes más ricos de sus posibilidades intelectuales” y propone que “el alumno descubra que aprender historia no es sólo tener información, sino comprobar cómo ésta se ha conseguido”* <sup>180</sup>. Una consecuencia importante es que el alumnado comprenderá que la comprensión del pasado y del presente se va construyendo.

Estas nuevas corrientes historiográficas tienen que tener su reflejo en el aula por la exigencia intelectual del profesorado y por sus implicaciones didácticas. Saturnino Sánchez Prieto expone que estos nuevos enfoques aportan un amplio y rico material con una fuerte carga potencial de motivación para el alumnado, porque facilitan la conexión de los acontecimientos históricos con sus experiencias vitales. El peligro de estos nuevos materiales, que debe evitar el profesorado, es quedarnos en la anecdótico y lo inmediato. La forma de evitarlo es a través del trabajo de la temporalidad distinguiendo estructura, coyuntura y acontecimiento.

En la misma línea Amparo Alcaraz Montesinos y M<sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez hablan de la importancia de que el profesorado este en contacto con estas nuevas corrientes historiográficas: *“Podemos decir, pues, que en la actualidad se observa una pluralidad de enfoques y de procedimientos que definen el actual estado de la historiografía y en lo que sí insistimos es que el profesorado que se dedica al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, debe estar atento a los paradigmas historiográficos y con la formación necesaria, trasladar objetos de estudio, métodos y técnicas al aula. Es de gran importancia que el profesorado no desconecte con el estado actual de la ciencia o áreas de conocimiento que estén desarrollando con su alumnado”*<sup>181</sup>.

A continuación analizaremos de una forma más detallada las utilidades didácticas de los nuevos enfoques de la Historia:

## HISTORIA DEL PRESENTE.

La Historia del presente además de ser empleada en los temas del mundo actual, también es un modo de introducir al alumnado de forma cercana en temas del

---

<sup>180</sup> SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino: *Op. Cit.* 2005. p. 9

<sup>181</sup> ALCARAZ MONTESINOS, Amparo y PASTOR BLAZQUEZ, M<sup>a</sup> Montserrat: *Op. Cit.* 2012. p. 138.

pasado a través de ver un acontecimiento o proceso en la actualidad que tenga sus orígenes en otro tiempo más remoto. Peter Burke en este sentido afirma que *"la historia tendría que ser enseñada retrospectivamente, es decir, comenzando por los hechos corrientes y volviendo hacia atrás para ver qué generaron esos acontecimientos"*<sup>182</sup>. La utilización de los conocimientos que tiene el alumnado para aprender otros nuevos es uno de los principios del aprendizaje significativo. De esta forma, el uso de los conocimientos de su realidad social temporal para relacionarlo con otra realidad social en el tiempo facilita el aprendizaje del alumnado y la hace más atractivo y cercano.

La Historia del presente tiene la utilidad didáctica de que muestra la relación continua y constante entre la historia y el presente. Así se acerca al alumnado a la realidad de que la selección de temas de investigación histórica se hace a partir de los temas de interés de la sociedad actual.

#### HISTORIA POLÍTICA.

La actual Historia política se centra en estudiar las relaciones de poder y las relaciones de personas y grupos sociales en los procesos y acontecimientos políticos. Esta nueva perspectiva de estudio de las relaciones políticas sirve para que el alumnado traslade este análisis a su realidad y comprenda mejor las relaciones políticas que le ha tocado vivir. La principal enseñanza que el alumnado adquiere con esta visión de las relaciones políticas es comprender que las decisiones que toman los responsables políticos no son tomadas por personas individuales abstractas, sino que responden a intereses de diversos grupos sociales (elites sociales y capas populares) en un determinado contexto histórico.

#### HISTORIA SOCIAL.

El objeto de estudio de la Historia social son las interrelaciones que se establecen entre personas en las distintas sociedades a lo largo del tiempo y que están sujetas a cambios y a continuidades. Una forma para acercarse a estas relaciones es utilizar categorías de análisis flexibles como el concepto de grupo social de clase. A través del estudio de las relaciones que configuran las sociedades en el tiempo, el

---

<sup>182</sup> GARCIA PALLARES-BURKE, María Lucia: *Op.Cit.* 2005. p.189.

alumnado adquirirá los mecanismos necesarios para comprender que la sociedad en que vive está definida y caracterizada por unas relaciones complejas con cambios y continuidades en el tiempo. De esta forma, podrá vivir sus relaciones sociales de una forma más consciente y plena.

La forma de adquisición de estos mecanismos por parte del alumnado será la utilización de los procedimientos y técnicas del historiador que le permitirá desarrollar sus propios conocimientos.

#### HISTORIA DE LAS MUJERES.

La principal aportación didáctica de la Historia de las mujeres es, como indica Antonia Fernández Valencia, proporcionar al alumnado la visión de que la realidad social es un sistema complejo, construido y constituido por hombres y mujeres<sup>183</sup>. Desde la enseñanza de la Historia se puede conseguir este objetivo, según Antonia Fernández, de tres formas sencillas: a) Preguntarse por las mujeres en los diferentes aspectos de la vida social que seleccionamos como objeto de enseñanza-aprendizaje (organización social, gobierno de los estados, actividades económicas, mundo del trabajo y creación de productos culturales); b) Analizar la presencia y ausencia de las mujeres a través de las relaciones de las mujeres; c) La selección de materiales para destacar los aspectos de la vida en que las mujeres han sido ignoradas.

#### HISTORIA DE LA VIDA COTIDIANA.

El principal atractivo de la Historia de la vida cotidiana o de la microhistoria es que al tratar la conducta diaria o habitual de las personas de manera individual y colectiva sirve para estudiar las actividades sociales en el tiempo desde una perspectiva diferente y más cercana. Con lo cual el alumnado se verá más motivado y podrá poner en relación los conocimientos que tiene de las actividades sociales que realizan él y personas conocidas, con las vivencias y relaciones de otras personas en una sociedad distinta y en un periodo temporal distinto. Amparo Alcaraz Montesinos y Ma Montserrat Pastor Blazquez hablan de la importancia didáctica de esta corriente: *"En la actualidad se potencia bastante en el aula partir de hechos que se evidencian en el entorno cercano del alumnado, que son concretos, que son vividos, que tienen la posibilidad de ser experimentados, vivenciados, para posteriormente ir progresando*

---

<sup>183</sup> FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: *Op. Cit.* 2005. p.20

*hacia situaciones más abstractas, más lejanas tanto en tiempo como en espacios por considerar que tratar cuestiones que encontramos en el entorno local servirán de puentes para posteriormente realizar conexiones con otras problemáticas más abstractas, lejanas y en definitiva no vividas”<sup>184</sup>*

#### BIOGRAFÍAS HISTÓRICAS.

El principal motivo de interés didáctico de las biografías históricas en la enseñanza de la historia para jóvenes de 12 a 16 años es el atractivo que ciertos personajes despiertan en ellos. A partir de la vida de una persona, que supone un fragmento limitado de la realidad social, el alumnado de una forma atractiva se introduce en la interacción de ese personaje con la sociedad de su tiempo.

#### HISTORIA ORAL.

La Historia oral supone la utilización de una técnica de investigación que el alumnado puede usar con sus personas más cercanas para conocer aspectos de la realidad que él no ha conocido, pero que están muy cerca temporalmente de él y que afecta a la realidad social donde él interactúa. Si el alumnado trabaja el mismo el conocimiento histórico a través de una utilización responsable de las fuentes de investigación, a la medida de sus posibilidades, sentirá una mayor empatía con los testimonios orales de otras personas que los historiadores han trabajado y del cuál han obtenido conocimientos históricos.

La cercanía a las fuentes históricas a través de la historia oral y su utilización de una forma científica es la principal aportación didáctica de la historia oral. Además acerca a la Historia a personas que tradicionalmente habían sido olvidados como sujetos de la Historia. De esta forma, se penetra en la complejidad e interacciones que se establecen en la realidad social.

#### NUEVA HISTORIA CULTURAL.

La presencia de la nueva Historia cultural se explica porque sus métodos y técnicas de trabajo ayudan a establecer relaciones entre todos los aspectos de la

---

<sup>184</sup> ALCARAZ MONTESINOS, Amparo y PASTOR BLAZQUEZ, M<sup>a</sup> Montserrat: Op. Cit. 2012. p. 136.

realidad social. De una forma atractiva el alumnado aprender a ver las relaciones dinámicas que se establecen entre los distintos facetas sociales. También estudia el nosotros en relación a los otros abandonando la idea de parte.

#### BALANCE FINAL.

Las principales aportaciones didácticas de las últimas tendencias historiográficas son: la motivación y la utilidad para los jóvenes. Motivación porque uno de los rasgos, que tienen en común estas nuevas tendencias historiográficas, es que facilitan la conexión de los procesos históricos (globalidad social compleja con sus cambios y continuidades en el tiempo) con una realidad cercana al alumno desmontando la idea de un conocimiento histórico inamovible y positivista por un conocimiento vivo y dinámico. Estas corrientes permiten justificar la utilidad de la historia para los jóvenes, según Saturnino Sánchez Prieto, porque los jóvenes tienen la necesidad de salir de su mundo egocéntrico y constatar que la vida adquiere sentido en su dimensión colectiva y temporal que trasciende la inmediatez de los acontecimientos. Los conceptos y los métodos de la nuevas corrientes hacen que la historia tenga sentido para el alumnado siempre que se haga de una forma adecuada y enseñando la historia como forma de conocimiento nueva en conexión con los intereses de las personas<sup>185</sup>.

¿Qué consecuencias reales tienen las nuevas corrientes historiográficas en la enseñanza-aprendizaje de la historia en la actualidad? A pesar del potencial didáctico que tienen, creemos que estas corrientes historiográficas tienen una influencia muy marginal y secundaria, y después en el análisis de los libros de texto entre 1995 y 2000, que se realizará en la segunda parte de este trabajo de investigación, se comprobará esta afirmación en este período de tiempo. Esta opinión es reafirmada por los siguientes testimonios: a) Sánchez Prieto afirma la existencia de un gran desfase

---

<sup>185</sup> SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino: *Op. Cit.* 2005.

entre los avances de la historia en el presente siglo y el tipo de historia que se enseña en nuestras aulas. En especial, se observa una grave carencia en conceptos estructurantes básicos<sup>186</sup>; b) John Elliot denuncia el desfase entre la investigación histórica y la enseñanza en niveles no universitarios<sup>187</sup> ; c) Rafael Valls comenta que las pequeñas innovaciones (preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones) son simplistas y no posibilitan grandes cambios<sup>188</sup>.

---

<sup>186</sup> Ídem.

<sup>187</sup> GARCIA PALLARES-BURKE, María Lucía: *Op.Cit.* 2005. p.189

<sup>188</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 2007.

## **CAPÍTULO 4. IDEOLOGÍAS Y MENTALIDADES: CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO DESDE EL FRANQUISMO AL FINAL DEL S. XX.**

### **4.1. LA MENTALIDAD Y LOS LIBROS DE TEXTO.**

En los capítulos 2 y 3 hemos analizado estudios y opiniones en relación a dos de los aspectos básicos de esta investigación, los aspectos didácticos de la enseñanza de la Historia como disciplinar escolar y las corrientes historiográficas con sus aportaciones didácticas, nos falta por hacer una pequeña presentación a nivel teórico del tercer aspecto básico de esta investigación que es el papel de los libros de texto en la configuración de la mentalidad de las sociedades. En el apartado 2.4 "El papel del libro de texto en la didáctica de la Historia" vimos las tres razones que explican la importancia de los libros de texto, como pieza clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fuente importante para la historiografía escolar y como vehículo de socialización. Dedicaremos este capítulo para presentar opiniones y estudios especializados sobre este aspecto que usaremos como base para analizar la construcción de la identidad/es en los libros de texto en el período entre 1975 y 2000.

La identidad/es es uno de los factores que forman la mentalidad de una determinada sociedad en un período determinado. Los libros de texto son un elemento básico en la formación de la identidad y de la mentalidad de las distintas sociedades. El análisis de la identidad/es presente en los manuales de texto nos puede ayudar a entender mejor a las sociedades. Agustín Escolano afirma que *"el interés que los manuales escolares ofrecen reside sobre todo en la consideración del libro como un espacio de memoria donde se han ido materializando los programas concretados por la cultura escolar de cada época, las imágenes y valores dominantes en la sociedad que produce y utiliza los textos y los modos de comunicación y apropiación de los contenidos de la instrucción"*<sup>189</sup>. Otros investigadores que defienden que los libros de textos son unos factores importantes en la configuración de las mentalidades de las colectividades humanas son Pilar Maestro González y Rafael Valls Montés. Pilar Maestro González expone que los libros de texto tienen una doble utilidad *"son objeto de análisis y atención cada vez en mayor medida, no sólo por parte de los investigadores*

---

<sup>189</sup> ESCOLANO, Agustín: *Op. Cit.* 1997. p.40



de la Didáctica de la Historia (...), sino también por parte de los historiadores interesados por la Historia socio-cultural y las formas del imaginario social y la memoria colectiva"<sup>190</sup>. En la misma línea, en la introducción de este trabajo de investigación ya expresamos la opinión de Rafael Valls Montés que defiende que para investigar el mundo mental de la sociedad española contemporánea es necesaria la investigación del imaginario histórico que se ha construido en la enseñanza primaria y secundaria a través de los manuales escolares. Durante el período de la Transición democrática española se vivieron cambios en el modo de enseñar Historia que estuvieron en relación con las transformaciones sociales del momento. Estas transformaciones fueron importantes en la configuración de la mentalidad de la sociedad española. En este sentido Carolyn P. Boyd afirma que *"a medida que la metáfora de las dos Españas se desvanecía, se establecieron las bases para la creación de una nueva comunidad imaginada, mejor adaptada al presente y al futuro de España"*<sup>191</sup>.

#### **4.2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD.**

En este apartado vamos a presentar reflexiones e investigaciones sobre como la disciplina escolar de la Historia y los libros de texto configuran la identidad/es. Un primer acercamiento a este aspecto requiere definir identidad y tener una visión global sobre como la enseñanza de la Historia en España ha influido en su construcción. Como ya mencionamos en la introducción de este trabajo, Juan Sisinio Pérez Garzón define identidad como *"el sentimiento de diferenciación frente a otros, porque con los nuestros compartimos modos de vida y nos consideramos idénticos frente a los que se organizan o viven con otros hábitos"* y afirma que *"la historia y la geografía son disciplinas que han dado soporte a las identidades y memorias, individuales y colectivas, sobre las que se ha desarrollado el orgullo de cada identidad. No son los únicos ingredientes de las distintas identidades, por supuesto, pero han realizado aportaciones decisivas a la construcción de las mismas"*<sup>192</sup>. El origen de esta situación fue a mediados del S. XIX en relación con la creación del Estado liberal en España y de su sistema educativo: *"En definitiva, tanto la geografía como la historia, a lo largo del S. XIX, contribuyeron a elaborar un discurso nacional sobre lo español, organizado de*

---

<sup>190</sup> MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: *Op. Cit.* 1998. p. 37

<sup>191</sup> BOYD, Carolyn P.: *Op. Cit.* 2000. p. 260.

<sup>192</sup> PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: *Op. Cit.* 2008. p. 39

*modo teológico, esto es, organizado con un esquema productor de identidad española desde tiempos inmemoriales y apegado a los territorios peninsulares*"<sup>193</sup>. Sin embargo, esta situación se ha vuelto a producir a partir de la organización del Estado español en Comunidades Autónomas a partir de 1978: *"Cada Consejería de Educación de la correspondiente Comunidad Autónoma ha convertido la enseñanza de la historia y de la geografía en soporte para articular la identidad que la defina dentro de España y que sirva no sólo para crear lealtad política al correspondiente gobierno autonómico sino también para afirmar y consolidar espacios institucionales de poder y para darle anclaje a un modo federalizante de España que justifique las diversidades"*<sup>194</sup>.

A la hora de analizar en España el impacto que el Estado de las Autonomías ha tenido en la Historia, Aurora Rivièrre Gómez afirma que *"con la consagración del Estado de las Autonomías en España a raíz de la Constitución de 1978, hemos asistido a un proceso de divulgación, a gran escala, de los grandes mitos decimonónicos configuradores de aquellas identidades en el interior de una gran nación. Por regla general, las Comunidades Autónomas nos han mostrado unos orígenes arcaicos, su raíces ancestrales"*<sup>195</sup>. Las Comunidades Autónomas han utilizado la divulgación histórica con los mismos argumentos de las historias nacionales en el S. XIX: orígenes ancestrales, importancia del territorio que es mostrado como una entidad atemporal, el pueblo es la encarnación de la Comunidad, idea de símbolo de prestigio de esa Comunidad. Igual que en el S. XIX no se ha planteado una crítica académica a la construcción de estas historias. Aurora Rivièrre se plantea que debería haber una reflexión sobre el sentido que se le da a la Historia y el uso que se está haciendo de ella. En el mismo libro, Juan Sisinio Pérez Garzón y Ramón López Facal también coinciden en la idea de que la Historia que se desarrolla en la España de las Autonomías a finales del S. XX, tiene muchos elementos en común con la Historia nacional de mediados del S. XIX y que es necesario una reflexión sobre esta circunstancia. Juan Sisinio Pérez Garzón afirma: *"En definitiva, seguimos atados a los modos nacionalistas de escribir la historia tal y como se fraguaron en el siglo del romanticismo. Desde entonces, hay que insistir, la narración histórica se ha basado en*

---

<sup>193</sup> Ídem. p. 44.

<sup>194</sup> Ídem. p. 45

<sup>195</sup> RIVIÈRRE GÓMEZ, Aurora: "Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españoles (1975-1995)". PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio, MANZANO MORENO, Eduardo, LÓPEZ FACAL, Ramón: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica. 2000. p. 163

*una selección previa, hecha con criterios nacionales, para transmitir un mensaje, y este método es el que sigue imperando en nuestra disciplina, de tal forma que la práctica totalidad de nuestra producción está construida a partir de segmentos, de acontecimientos, de datos, de citas, de textos que tienen coherencia nacional y presentan una significación por sí mismos, todos ellos integrados en un relato descontextualizado de los elementos turbadores y aislado de los olvidos*"<sup>196</sup>. Ramón López Facal afirma la existencia de un carácter nacional que estuvo presente en los libros de texto de Historia desde mediados del S.XIX hasta la etapa final del franquismo. De esta forma, este autor expresa que *"a pesar de las limitaciones, se fue construyendo la idea de nación y del pasado que se plasmaría en los manuales escolares y que acabaría siendo compartida en gran medida por conservadores y progresistas; la historia debía ocuparse de transmitir la identidad nacional (la esencia de los español) que se considera inmutable: la unidad territorial, el carácter de los españoles y su religiosidad"*<sup>197</sup>. Ramón López Facal observa que en los manuales escolares de BUP y de ESO hay una ausencia de explicación sobre el proceso de construcción del Estado-nación español y *"sigue presente el historicismo-organicista: la concepción de la nación española como una realidad viva eterna que determina la existencia de unas características comunes a toda la población vinculada al actual territorio español. Estas concepciones se hacen visibles de forma menos explícita en el discurso de los textos, pero tropezamos con ellas en los mapas históricos, los documentos, las actividades complementarios o los enunciados"*<sup>198</sup>.

Mario Carretero en su libro, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, a partir de una serie de estudios concretos sobre Estonia, Alemania del Este, los National Standards for History en EE. UU, el debate en 1992 en México sobre libros de texto y el debate de las Humanidades en España en 1997, llega a una serie de conclusiones sobre el papel de la Historia escolar en la conformación de las identidades nacionales. La Historia tiene tres sentidos el académico (conocimiento disciplinar), el escolar (con la doble función de instruir y de crear los primeros lazos de identidad) y el cotidiano (las narraciones recibidas sobre el pasado que orientan la experiencia de la realidad). Estos tres tipos de Historia se

---

<sup>196</sup> PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: "La creación de la Historia de España".PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio, MANZANO MORENO, Eduardo, LÓPEZ FACAL, Ramón: *Op. Cit.* 2000. p. 109

<sup>197</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: *Op. Cit.* 2000. p. 113

<sup>198</sup> Ídem. p.122

corresponden con tres registros de construcción social de pasado que incorporan la la identidad colectiva en la trama vital de cada individuo. Existe una contradicción entre el objetivo cognitivo de la Historia de origen ilustrado que es transmitir un conocimiento universal y los de su naturaleza identitaria que tiene su origen a mediados del S. XIX con los Estados-Nación y el romanticismo-nacionalismo. En el mundo globalizado del S. XXI se repite este conflicto y la Historia se muestra como una herramienta cultural organizadora de la experiencia temporal de la vida que fija identidades mediante la construcción de imaginarios permanentes<sup>199</sup>. Para este autor *"interesa conocer el camino que transitan las representaciones históricas del pasado entre las dispositivos de propagación formales (como la escuela) e informarles (como museos, efemérides, canciones, monumentos y otros) así como su interiorización en la mente de cada individuo en la forma de la primera persona plural inclusiva: el colectivo nosotros del grupo nacional"*<sup>200</sup>. Las situaciones que presenta en el libro son ejemplos de replanteamientos sobre cómo debería describirse y enseñarse la Historia en la actualidad.

Juan Sisinio Pérez Garzón distingue entre memoria/s e Historia. No son la misma realidad, porque las memorias son plurales al responder a identidades fraguadas por distintos colectivos, aunque el historiador realiza una gestión de la memoria (*"lo cierto es que nuestro quehacer profesional versa sobre la gestión de la memoria, elemento de poder donde los haya, cuando interioriza postulados esencialistas de un colectivo nacional o regional"*<sup>201</sup>). Juan Sisinio Pérez Garzón explica que *"las memorias en plural son partes de la historia en singular, esto es, son los referentes de las identidades que se amalgaman en toda sociedad. Por eso, las memorias colectivas se convierten en materia histórica y, por tanto, son objeto de estudio para la historia"*<sup>202</sup>. Los principales atributos de la memoria es que es selectiva, es una construcción política y todas las sociedades están insertas en juegos y entramados de memorias. Por último, este autor expresa que hasta la década de 1980, la escuela era el principal elemento de socialización de esa identidad patriótica junto con la prensa. A partir de este momento, el historiador tienen un competidor, los

---

<sup>199</sup> CARRETERO, Mario: *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós. 2007

<sup>200</sup> Ídem. p 36.

<sup>201</sup> PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: Op. Cit. 2000. p.110.

<sup>202</sup> PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: "Entre la historia y las memorias: poderes y usos sociales". PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio, MANZANO MORENO, Eduardo: *Memoria histórica*. Madrid: Los libros de la catarata. 2010. p.25

medios de comunicación (televisión e Internet) a la hora de crear identidades o referentes de memoria en la sociedad.

A continuación, vamos a exponer dos trabajos recientes, de los investigadores Jorge Sáiz Serrano y José Ignacio Ortega Cervigón, sobre análisis de identidad en contextos educativo y en libros de texto. Jorge Sáiz Serrano realiza un análisis empírico de la visión del alumnado sobre la identidad española al acabar el bachillerato. Esta identidad se ha formado a través de la regulación curricular, los libros de texto y las clases. El procedimiento para valorar esa visión de la identidad española son encuestas al alumnado. Los principales resultados de esta investigación es que una amplia mayoría del alumnado expresa una visión esencialista de la identidad nacional española y en sus discursos muestra pertenencia e identificación con la nación española. Por el contrario, el alumnado muestra grandes deficiencias críticas para comprender la formación histórica del nacionalismo español. Puede parecer un resultado sorprendente porque el currículo escolar actual (objetivos, criterios de evaluación y competencias) no recoge la construcción de identidades nacionales. La explicación de ese hecho, para Jorge Sáiz Serrano es que los alumnos son partícipes del colectivo de ciudadanos que vive la nación española como comunidad imaginada en su cotidianeidad desarrollando sus representaciones sociales a partir de los medios de comunicación de masas. Los estudiantes comparten con el resto de ciudadanos del Estado español el potente nacionalismo banal español. La enseñanza de la Historia debería aportar al alumnado un elemento de reflexión sobre cómo surgió el nacionalismo español, cómo se ha desarrollado y cómo pervive. Esta reflexión debería aportar una visión abierta y no excluyente de la identidad nacional<sup>203</sup>. José Ignacio Ortega Cervigón investiga libros de texto actuales en primaria para ver como presentan las identidades medievales. Llega a la conclusión de que estos libros de texto usan la referencia al pasado medieval para remarcar el hecho diferencial autonómico con lo cual pervive en la actualidad la construcción de identidades nacionales de carácter organicista que ya observaron Aurora Riviére, Ramón López Facal y Juan Sisinio Pérez Garzón a finales de la década de 1990: "*La Comunidad*

---

<sup>203</sup> SÁIZ PÉREZ, Jorge, LÓPEZ FACAL, Ramón: "Aprender y argumentar España. La visión de identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato" . *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Nº 26. 2012. pp.95-120. [fecha de consulta:24 de julio de 2015] Disponible en Internet < <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Siz%20%20Lpez%20Facal%202012%20Aprender%20y%20argumentar%20Espaa%20la%20visin%20de%20la%20identidad%20espaola%20entre%20alumnado.pdf> >

*Autónoma, lejos de ser consideradas en exclusiva en su naturaleza político-administrativa, es una realidad étnico-cultural que se desarrolla desde el Paleolítico hasta nuestros días. El recurso al envejecimiento del presente planteó como un impulso a desarrollar legitimaciones historicistas de las comunidades autónomas que deforman ideológicamente la realidad, con el fin de rescatar identidades regionales pretéritas. (...). Cada comunidad autónoma trata de realzar los acontecimientos del periodo medieval a veces perdiendo la perspectiva globalizadora, maximizando su importancia en los planos político-administrativos o en las repercusiones sociales, económicas y culturales. En los ejemplos patrimoniales se enumeran las principales aportaciones arquitectónicas románicas, góticas y musulmanas, mencionando en la medida de lo posible localidades de todas las provincias que componen la comunidad autónoma. Este reparto equitativo se puede apreciar también en la elección de las fotografías que acompañan los textos, que a veces son aprovechadas para realizar algún tipo de actividad dirigida sobre el contenido de las mismas" (...) "En este sentido, la mayor parte de los materiales editoriales recogen y subrayan la especificidad de los hechos diferenciales autonómicos. Por ejemplo, en Castilla-La Mancha se recoge casi de forma exclusiva la figura y época de Alfonso X, remarcando que nació en Toledo, fundó Villa Real (actual Ciudad Real) o la creación de la Escuela de Traductores de Toledo. (...). La cartografía se expone con ejemplos anacrónicos de realidades fronterizas que nunca existieron para proyectar la creación de determinadas naciones"*<sup>204</sup>.

Por lo tanto, podemos concluir este capítulo y este apartado con la siguiente idea: la concepción del pasado es un aspecto básico de la mentalidad que determina la visión de la realidad. Esta concepción del pasado (memoria individual y colectiva que configura la identidad/es entendida como el sentimiento de diferenciación frente a otros) se crea a través de los medios de comunicación, de la escuela (mezcla de la historia oficial, la enseñada y la aprendida) y a través de los libros de texto. Para conocer mejor el papel desempeñado por los libros de texto en la configuración del

---

<sup>204</sup> ORTEGA CERVIGÓN, José Ignacio: "Identidades medievales: conceptos y tópicos en los libros de texto de Educación Primaria". PRATS, Joaquín, BARCA, Isabel, FACAL, Ramón (organizadores): *Historia e identidades culturales. Actas V Simposio Internacional de Didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 2013. pp. 363-371. [fecha de consulta 24 de julio de 2015] Disponible en Internet <[http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia\\_Identidades\\_culturales.pdf](http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf)>

pasado de la sociedad española debemos acudir, como ya hemos apuntado anteriormente, a la didáctica de la Historia y a la historiografía escolar.

#### **4.3. LA HISTORIA ESCOLAR EN EL FRANQUISMO**

Para poder comprender el cambio, que se vivió en la educación y en la enseñanza de la Historia en el periodo 1975-2000, tenemos que tener presente la situación de partida en relación a la visión de la Historia y de su enseñanza durante la dictadura del general Franco.

El régimen de Franco empezó dando una gran importancia a la Historia. El objetivo era legitimar el nuevo régimen y crear una nueva identidad. De esta forma, se desarrolló una interpretación de la Historia conocida como nacionalcatolicismo. Esta visión no fue una creación ex novo en este período, pero la novedad del período es que fue la única visión de la Historia permitida.

Uno de los agentes de socialización del nacionalcatolicismo fue la escuela en los niveles de primaria y de secundaria. Por lo tanto, veremos cómo se enseñaba la Historia en primaria y en secundaria, prestando especial atención a las permanencias y modificaciones. Por último, veremos las causas del fracaso del nacionalcatolicismo como vehículo de socialización.

#### **LA HISTORIA EN EL FRANQUISMO.**

Carolyn P Boyd explica de la siguiente manera la relevancia de la Historia para el franquismo en sus primeros momentos: *"(...) en el régimen de Franco, la historia se concebía como una terapia, una fuente de afirmaciones inspiradoras, capaces de crear el sentimiento de una comunidad de valores y objetivos nacionales que pudiera curar el injustificado sentimiento de inferioridad que los españoles sufrían desde el S. XVIII"*<sup>205</sup>. Esta importancia concedida a la Historia tuvo su reflejo en el programa escolar, como a continuación veremos. Sin embargo, la Historia empezó a perder importancia como instrumento de socialización a partir de 1953. Las razones de esta

---

<sup>205</sup> BOYD, Carolyn P.: *Op. Cit.* 2000.p.211

pérdida de importancia fueron las siguientes: A) *"El necesario pero irónico resultado de la acción de modernizar la economía española fue la adopción oficial de los modernos métodos pedagógicos que la derecha siempre había asociado a la impiedad y el antipatriotismo"*<sup>206</sup>; B) *"La historia había perdido su utilidad para legitimar el franquismo, que abandonó su papel de salvador de la amenazada tradición nacional, para pasar a justificarse como agente y garante del desarrollo económico"*<sup>207</sup>. La consecuencia de esta pérdida de la importancia de la Historia fue que el régimen franquista relegó la posición de la Historia en el programa escolar a través de la reducción de cursos en que se impartía dicha materia.

## EL NACIONALCATOLICISMO.

El nacionalcatolicismo fue un conjunto de valores que intento configurar la mentalidad de la sociedad española, según explican Cámara Villar y Carolyn P. Boyd:

- *"(...) la existencia de agentes de socialización (la escuela) que se encargarán de la producción y adoctrinamiento de los ciudadanos en un conjunto de valores (nacionalismo exacerbado, identificación de lo nacional con lo católico, sociedad cristiana y orgánica, familia) que configuraron conductas"*<sup>208</sup>.
- *"(...) más que una ideología formal constituía una mentalidad, combinaba los valores culturales reaccionarios del catolicismo tradicional con un estridente nacionalismo autoritario y un conjunto de ideas corporativistas de distinta procedencia"*<sup>209</sup>.

Su finalidad era legitimar al nuevo Estado autoritario, como la forma de organización política mejor equipada, para defender los intereses económicos, los valores religiosos y culturales asociados con el poder y la unidad nacionales.

Sobre la cuestión de los orígenes del nacionalcatolicismo, hemos encontrado entre los autores/as estudiados/as diversas opiniones. Boyd establece el origen del

---

<sup>206</sup> Ídem. p.237.

<sup>207</sup> Ídem. p.245.

<sup>208</sup> CÁMARA VILLAR, Gregorio: *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo, 1936-1951*. Jaén: Hesperia. 1984

<sup>209</sup> BOYD, Carolyn P. : *Op. Cit.* 2000. p.152



nacionalcatolicismo durante la dictadura de Primo de Rivera: *"En la década de 1920, los integristas católicos se habían modernizado, abandonando la tradicional nostalgia por la unión de trono y altar en defensa de una dictadura comprometida con la preservación de la unidad cultural católica"; "el nacionalismo bebía de la derecha autoritaria, que creía en un resurgimiento nacional que dependía de la capacidad de crear un Estado asentado en las tradiciones valores españoles de religión, jerarquía y nacionalismos"*<sup>210</sup>. Sin embargo, Raimundo Cuesta Fernández y Rafael Valls Montes consideran en el S. XIX el origen del nacionalcatolicismo. Raimundo Cuesta Fernández afirma que *"el esquema interpretativo de la historia que es el nacionalcatolicismo no es un creación exnovo, sino que tiene mucho de recreación hiperbólica del nacionalintegrismo de la época restauracionista, que, a su vez, se levanto sobre muchos de los mitos fundacionales del nacionalismo español pergeñados por la tradición liberal del S. XIX, y que posee vinculaciones con la interpretación nacional-conservadora de la academia restauracionista"*<sup>211</sup>. En la misma línea, Rafael Valls Montes explica que los orígenes se encuentran en la tradición conservadora reaccionaria que tuvo como principal representante a Menéndez Pelayo y sus continuadores en el grupo de Acción Española. Este autor también se pregunta sobre los motivos que explican la aparición de esta ideología basada en la versión más tradicional del catolicismo. La respuesta que formula es que fue el resultado de la ausencia en España de una clase media emergente. De esta forma, fueron los miembros de la burguesía oligárquica tradicional (agraria y financiera) quienes optaron desde una ideología conservadora arcaizante para garantizar su dominación<sup>212</sup>.

El principal rasgo del nacionalcatolicismo durante el franquismo fue que desarrollo un esquema comprensivo de la interpretación de la Historia de España dividida en tres etapas:

- 1º Periodo. "Hacia la unidad de España". De los orígenes a la Edad Moderna (Reyes Católicos).
- 2º período. "Cuando no se ponía el sol en las tierras de España". Desde mediados del S. XV hasta el s. XVII. Época de esplendor el genuino ser de España.

---

<sup>210</sup> Ídem. p. 153

<sup>211</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* 1997. p. 237

<sup>212</sup> VALLS MONTÉS, Rafael: *Op. Cit.* 1984

- 3º período. "En la pendiente de la Revolución S. XVIII, XIX y XX". Son los siglos de la desespañolización de España, cuyas características genuinas no serán recuperadas plenamente hasta 1936-1939.

El famoso lema "España: Una, Grande y Libre" condensaba la división de la Historia en tres períodos que se enseñaba a los niños en los libros de texto: Desde los pobladores iniciales hasta la Reyes Católicos. Consecución de la Unidad; Época de los Austrias. La Grandeza; Desde el advenimiento de los Borbones, una comunidad victima de la división interna y desmoralizada por ideas extrañas había luchado por reconquistar su libertad con el liderazgo de Franco. Una España Libre.

#### LA HISTORIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

La razón de exponer los rasgos de la enseñanza primaria es que era la accesible, en teoría, a toda la población. Con lo cual una gran parte de la concepción de la enseñanza de la Historia y del concepto del pasado en el franquismo, que pervive en la sociedad española, se debe a este nivel educativo.

La Historia estuvo excluida de la escuela desde los inicios del sistema educativo español a mediados del S. XIX. Su presencia se reducía a lecturas para la formación moral. Hasta el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 no apareció la Geografía y la Historia como materias obligatorias en educación primaria. La Historia se impartía en dos o tres cursos para alumnos entre 13 y 14 años.

Durante el franquismo continuó la desatención de la Historia en educación primaria. La Ley sobre la Educación Primaria (7 de julio de 1945) definió el propósito y la estructura de la educación primaria. Se estableció que el principal propósito de la Historia era el servir como enseñanza moral dirigida al adoctrinamiento nacional. Este propósito de la Historia era el mismo que el de la dimensión tradicional de la enseñanza durante el S. XIX. De esta forma, se daba preferencia a formar la conciencia que a la inteligencia. La consecuencia es que se desatendió la organización didáctica de los contenidos históricos y la formación didáctica del profesorado (no hay que olvidar la represión del profesorado que había seguido los idearios de la Institución Libre de Enseñanza). El libro de texto no era un recurso accesible a todo el alumnado, sino la guía que usaba un profesorado carente de formación y de otro tipo de orientaciones.

En la década de los cincuenta se iniciaron algunos cambios en la educación primaria en relación con los procesos sociales y económicos, que impidieron el desarrollo del proyecto inicial de nacionalizar y españolizar a las masas a través de los escuelas. Este es el contexto en que se publicó el programa-cuestionario de 1953, bajo el ministerio de Ruiz Jiménez. Este programa-cuestionario fue el último que respondió al modo de educación tradicional-elitista e introdujo algunas novedades, como la idea de que la educación debía preparar a todos los niños para comprender y manejarse en el entorno físico y social. Las escasas novedades introducidas no tuvieron repercusiones porque no se dio a los maestros la formación necesaria para ponerla en marcha.

El Cuestionario-programa de 1965 fue el primero que respondió a criterios tecnocráticos y en el que se introdujeron argumentos psicodidácticos. Por este motivo, se abandonó la tradicional compartimentación de materias, en los primeros cursos, las asignaturas quedaron globalizadas por grupos de afinidad para responder a la psicología del niño y a su interrelación con el mundo real.

A partir de esta fecha, fue cuando poco a poco se fueron publicando libros de texto por asignatura y se generalizó su uso entre el alumnado. Durante todo este período el libro de texto organizaba sus contenidos desatendiendo el rigor de la ciencia de la Historia a favor de la formación moral. El abandono de cualquier criterio científico en los libros de texto se observa en una documentación gráfica (por otro lado, escasa) que siempre fue usada como ilustración de las ideas morales en vez de cómo fuente de la Historia.

En conclusión, los principales rasgos de la enseñanza de la Historia en primaria fueron:

- Continuidad con la Historia y la pedagogía de carácter conservador tradicional del s. XIX. Sólo, a finales de la década de los cincuenta y de los sesenta, se vivió algún tipo de cambio.
- Metodología. Expositiva por parte del profesorado. Repetitiva-memorística por parte del alumnado a través de lecturas, recitación y libros de texto se pretende llegar a la sensibilidad del alumnado
- Finalidad. Historia sin valor como disciplina propia y subordinada a la formación moral del individuo.

- Objeto de estudio. Una historia narrativa de hechos políticos y militares que tiene como principal sujeto la nación española en estrecha relación con la religión católica. La esencia de lo español se asocia a lo católico
- Instrumentos. El profesorado y el libro de texto que se fue popularizando a partir de 1965.

## LA HISTORIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

La atención prioritaria del régimen franquista se centró en la enseñanza secundaria, igual que en el S. XIX, al ser el nivel educativo destinado a formar a los principales cuadros que dirigirían la sociedad española. La Historia enseñada en las escuelas del franquismo se caracterizaba por una concepción positivista, que enlaza directamente con las historias nacionalistas decimonónicas, pero con un carácter integrista y que fue impuesto a toda la sociedad de forma hegemónica.

La Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza (20 de septiembre de 1938) estableció que la Geografía e Historia apareciera como materia en los siete cursos de Bachillerato. Esta circunstancia estaba motivada por la importancia que otorgó el régimen de Franco a la Historia y cuyos motivos hemos comentado anteriormente. Los principales rasgos de este bachillerato son reflejados por Julio Ruiz Berrio: *“La cultura escolar que pretendía difundir era de carácter netamente humanista, y, aunque hacía hueco obligatorio para la Formación del Espíritu Nacional, lo que interesaba era una formación al estilo de la renacentista-universitario de Salamanca o Alcalá de Henares. Hubo que esperar a 1953 para poder iniciar la marcha hacia unos estudios modernos de Educación Secundaria”*<sup>213</sup>.

El fracaso del sistema económico del franquismo (autarquía) y del proyecto social del franquismo, en la década de 1940 y de 1950, obligó a intentar ciertas modificaciones como una cierta apertura en busca de la modernización. El fracaso del proyecto de socialización del nacionalcatolicismo hizo que la Historia perdiera fuerza

---

<sup>213</sup> RUIZ BERRIO, Julio: “La evolución del currículo escolar en la España contemporánea”. ARRANZ MÁRQUEZ, Luis: *Actas del V Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Tomo I. Madrid: UCM (Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación). 1997. pp.51-70. p.69.

como medio de legitimar al régimen franquista. Estas circunstancias se reflejaron en la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media (27 de febrero de 1953). Esta ley produjo un cambio en la estructura del bachillerato que supuso la creación de dos etapas una elemental de cuatro cursos y otra superior de dos cursos. Además, se creaba el curso Preuniversitario, que tras unos exámenes en la Universidad, daba acceso a ésta. El propósito de esta modificación era abandonar el elitismo del bachillerato clásico por un bachillerato elemental de orientación académica. El elitismo se conservaba en el curso de dos años para las personas que quisieran acceder a la universidad. El fracaso del proyecto de socialización del nacionalcatolicismo con siete cursos de Historia motivo la reducción de la materia a dos cursos. Carolyn P. Boyd explica que *“la importancia de la historia en el programa oficial disminuyó porque ya no se esperaba que soportara la carga de la socialización política, responsabilidad que fue delegada en la asignatura de educación cívica de Formación del Espíritu Nacional”*<sup>214</sup>.

En los siguientes programas cuestionarios de 1957 y 1963 la Historia se reducía a una asignatura en cuarto curso del bachillerato elemental y a otra denominada Historia del Arte y de la Cultura en sexto cuarto del bachillerato superior de Letras. Cuesta Fernández (1997) destaca que en los cuestionarios de 1953, 1958 y 1967 se percibía una desaparición de la retórica fascista y una progresiva preocupación pedagógica. Fue una renovación en el lenguaje que no implicó una ruptura decisiva.

La misma evolución que hemos observado en la educación se vivió en el libro de texto de Historia de bachillerato en el franquismo. Nos encontramos con un libro de texto que es concebido como auxilio de la memoria y complemento de la formación nacionalista. Entre 1967 y 1975 se vivió un giro parsimonioso en relación con la transformación del “modo de educación tradicional-elitista al tecnocrático de masas”.

Los principales rasgos de los manuales de texto del bachillerato fueron:

- La concepción de Historia presente en los libros de texto es la Historia político-diplomático-militar de tipo factual y positivista. La historia social y económica apenas aparece. Destaca la visión providencialista y una interpretación psicológica y conspirativa. Es una historia nacional que presta especial atención a la Edad Media y Moderna y desatiende la Edad

---

<sup>214</sup> BOYD, Carolyn P.: *Op. Cit.* 2000. p. 249

Contemporánea. Por lo tanto, nos encontramos ante una concepción de la Historia alejada de las corrientes historiográficas europeas.

- La metodología didáctica que adoptan estos libros es la expositiva. Las únicas actividades son algunas cuestiones de repaso sobre el texto que el alumnado debe aprender de memoria. Primitivo Sánchez Delgado explica que *"quizá la única aportación nueva es la introducción de color en los títulos y en las ilustraciones. Estas, aunque abundantes, siguen siendo en su mayoría retratos dibujados de grandes personajes y escenas bélicas. Aparecen también con cierta frecuencia mapas que sitúan en el espacio algunos hechos históricos y, de vez en cuando, páginas con fotografías en blanco y negro de obras de arte"*<sup>215</sup>.
- Los autores de los manuales siguen siendo catedráticos de instituto y no hay ningún libro que domine el mercado. A finales de la década de los sesenta empiezan a perfilarse grandes editoriales que estaban en posición de producir libros elaborados por equipos de catedráticos o profesores de instituto respondiendo a una línea editorial.
- Desde el S. XIX en el Bachillerato el libro de texto está pensado para ser usado individualmente por el alumnado (hay que tener en cuenta que este nivel educativo ha ido dirigido a las clases pudientes de la sociedad). La finalidad del libro de texto es que sea un instrumento que acuda como "auxilio de la memoria" para superar los exámenes de tipo teórico.

En conclusión, la Didáctica de la Historia durante el franquismo en el nivel de educación secundaria se basaba en los siguientes puntos:

- Metodología. Expositiva por parte del profesorado. Memorística y repetición de los contenidos en exámenes.
- Finalidad. Saber diferencial de carácter social sin aplicación práctica.
- Objeto de estudio. Una Historia positivista con predominio de la historia política y narrativa. El nacionalismo, el diseño cronológico y la perspectiva europeocentrista constituyen los ejes vertebradores de los cuestionarios.
- Instrumentos. Clases magistrales y libros de texto como "auxilio de la memoria".

---

<sup>215</sup> SANCHEZ DELGADO, Primitivo: *Op. Cit.* 1993. p. 512

Para Carolyn P. Boyd el fracaso del nacionalcatolicismo, a partir de la década de 1960, se debió a que la identidad española, que el régimen de Franco intentaba construir era, cada vez más, afuncional, una vez que se tomó la decisión de emprender la modernización económica. Además, la definición de identidad nacional tuvo un carácter divisorio, no comunitario. La muestra del fracaso del modelo del nacionalcatolicismo fue que *"a partir de los años sesenta se aprecia un lento giro, iniciado antes en los cuestionario de los contenidos y de algunos aspectos formales y materiales, cambio que no se va a realizar plenamente a partir de los programas de 1975, cuando hay un vuelco profundo en las formas y en el fondo"*<sup>216</sup>.

#### **4.4. EL CONTEXTO HISTÓRICO: 1975-2000.**

UN PERÍODO HISTÓRICO CON UN NUEVO ENFOQUE.

El contexto histórico dentro del cual se engloba el presente trabajo de investigación es la Transición democrática (1975-1982) y la consolidación de la democracia en España (1982-2000). Es un período de cambios fundamentales que ha configurado buena parte de los rasgos de la España de inicios del S. XXI. Para abordar el estudio de este período histórico es necesario recurrir a una de las nuevas tendencias historiográficas, la Historia del tiempo presente. Javier Tusell afirma que la Historia del tiempo presente es la dimensión para comprender la Transición, porque *"la Historia no estudia el pasado remoto sino el ser humano en el proceso de cambio"* y *"la aceleración del tiempo, la multiplicidad y volumen de las fuentes parecen exigir una explicación causal, basada en la sucesión del tiempo, y sintética que sólo puede proporcionar la Historia"*<sup>217</sup>. Mario Pedro Díaz Barrado también defiende la Historia del tiempo presente o del presente cercano para entender la Transición y la consolidación democrática por la necesidad de un conocimiento que muestre la influencia del pasado sobre el presente desde el conocimiento y la investigación histórica: *"(...) debemos procurar un nuevo conocimiento mostrando la influencia del pasado sobre el presente, pues los historiadores hemos sido siempre los guardianes de la memoria, (...), ahora habremos de afrontar nuestra labor con las herramientas actuales, para responder así*

---

<sup>216</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* p. 49

<sup>217</sup> TUSELL, Javier: *La transición española. La recuperación de las libertades*. Madrid: Historia 16-Temas de hoy. 1997. p. 5

más adecuadamente al reto que la sociedad mediática nos plantea”<sup>218</sup>. El trabajo del historiador es necesario, para este autor, por la necesidad de encontrar signos de continuidad que permitan reconocerse a las sociedades: “*Las transformaciones habidas en el mundo en los veinticinco últimos años del S. XX –y aún con más intensidad en España teniendo en cuenta el punto de partida- son de tal calado que, si no se contará con ciertos recursos de continuidad en una sociedad tan desmemoriada y olvidadiza como la nuestra, apenas podrían reconocerse los colectivos humanos antes y después de los procesos descritos*”<sup>219</sup>. Sin embargo, reconoce que lo inmediato tiene dos problemas para articular los procesos históricos: los hechos recientes nunca aparecen cerrados del todo porque se prestan a diferentes interpretaciones que pueden cambiar de forma radical en poco tiempo; la vitalidad de la sociedad actual hace que los procesos o están fijados, no se sabe la importancia de los datos y los hechos en la vorágine de información. A pesar de estos problemas, la nueva sociedad mediática hace que los métodos de trabajo tradicionales de la historiografía con sus marcos cronológicos convencionales y sus modelos de análisis no sean válidos. Es necesario un cambio en éstos para afrontar el estudio de este período. De esta forma, Mario Pedro Díaz Barrado plantea un análisis global de la cultura y de la vida cotidiana para comprender la importancia de las transformaciones históricas de este momento. La clave, para él, estará en dominar los mecanismos mediáticos y su influencia en la vida cotidiana para “*hacer historia en el futuro sin dispersión y sin desmigajar su discurso*”<sup>220</sup>.

Por último, en esta línea de defensa de la Historia del tiempo presente para estudiar el contexto histórico 1975-2000, recogemos la opinión de Julio Aróstegui sobre la necesidad de la Historia del tiempo presente para abordar este período de tiempo y algunos de los presupuestos que se deben tener en cuenta al trabajar con procesos históricos del tiempo presente. La Historia del tiempo presente “*es para nosotros la transcripción en un discurso historiográfico de la categoría historia vivida y, como tal, constituye un objeto peculiar, cada vez más frecuentado últimamente y, sin embargo, poco conocido aún, rodeado todavía de la aureola algo en balbuceo*”<sup>221</sup>. Julio Aróstegui propone que “*el presente histórico, la historia vivida, es un momento más de*

---

<sup>218</sup> DÍAZ BARRADO, Mario Pedro: *La España democrática (1975-2000). Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis. 2006. p. 20

<sup>219</sup> Ídem. p. 288.

<sup>220</sup> Ídem. p. 303.

<sup>221</sup> ARÓSTEGUI, Julio: *La historia vivida sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial. 2004. p. 12



*la Historia común de los hombres, pero para integrarlo plenamente en esa Historia es preciso construir una historiografía específica y tal es lo que se propone el modelo historiográfico que hemos venido a llamar historia del presente*<sup>222</sup>. Lo primero que hace es determinar los límites temporales para ello habla de la coetaneidad y de la conciencia de cambio que en el caso español es la mutación operada entre 1975-1982. Este presente es una construcción social en el que se enlazan el instante y la duración, dos realidades temporales que, por lo demás, han estado íntimamente relacionadas desde los orígenes de la construcción de una ciencia de la Historia con todo intento de perfilar la entidad de un supuesto hecho histórico. La Historia del tiempo presente es escrita por la generación activa. La Historia del tiempo presente gira en torno a un dispositivo conceptual y metodológico que comprende cuatro grandes elementos: el testigo, la memoria, la demanda social y el acontecimiento.

#### 1975-2000: LOS PERÍODOS HISTÓRICOS Y SUS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS

Como ya comentamos dentro del ámbito cronológico de esta investigación hay dos periodos políticos que explican y determinan los aspectos de estudio de esta investigación. Estos dos periodos son: La Transición democrática entre 1975 y 1982 y la consolidación de la democracia entre 1982 y el 2000 con la alternancia de las dos formaciones políticas más importantes del sistema político español en estos años

David Ruiz González delimita cronológicamente y define la Transición democrática de la siguiente forma: *"se inicia formalmente tras la muerte del general Franco a finales de 1975 y concluye con el triunfo electoral del Partido Socialista en octubre de 1982. Constituye el más prolongado y complejo proceso de cambio de régimen político de la historia contemporánea española; no así del sistema económico, ya que, como es sabido el capitalismo implantado desde casi dos siglos atrás permanecerá en vigor hasta nuestros días"*<sup>223</sup>. El rasgo principal de este proceso histórico fue la continuidad más que la ruptura pero con la decidida voluntad de configurar una nueva sociedad basada en las libertades. En este sentido, Javier Tusell afirma que *"se realizó una ruptura por procedimientos reformistas o una reforma tan*

---

<sup>222</sup> Ídem. p. 19.

<sup>223</sup> RUIZ GONZÁLEZ, David: *La España democrática (1975-2000). Política y sociedad*. Madrid: Síntesis. 2006. p. 19.

*profunda que logró hacer desaparecer lo reformado*"<sup>224</sup>. De esta forma el principal rasgo del período fue la reforma consensuada. Este rasgo fue compartido por los principales protagonistas de este proceso histórico que fueron el pueblo español, el rey Dº Juan Carlos I, Torcuato Fernández Miranda, Adolfo Suárez y dos formaciones políticas (UCD Y PSOE) que representaban opciones políticas centristas de derecha o de izquierda. Este rasgo de continuidad pero orientado hacia una reforma democrática se puede apreciar en la legislación educativa tanto en la Ley General de Educación aprobada en 1970 como en el Plan de Estudios de Bachillerato (enero de 1975) y en la orden que desarrollaba la programación de las materias de Bachillerato (marzo de 1975) que se mantuvo hasta la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo en 1990 y el establecimiento del currículo en Educación Secundaria (RD 1345/1991). El motivo es que cuando se elaboraron ya se estaba pensando en un sistema educativo que respondiera a las necesidades de una sociedad moderna europea de carácter tecnocrático. Estas leyes no tuvieron ningún problema en adaptarse al marco establecido por la Constitución de 1978 y a la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, aprobada en 1985).

Dos aspectos importantes de este proceso histórico que debemos destacar por su influencia en la educación y en el desarrollo de la identidad de España fueron la Constitución de 1978 y el desarrollo del Estado de las Autonomías. La Constitución de 1978 fue elaborado por consenso sobre todo en cuestiones polémicas (el término nacionalidades, los límites del Estado de las Autonomías y la aconfesionalidad del Estado). Es un texto que refleja la correlación de fuerzas vigentes en cuanto a la preservación de intereses ideológicos. De esta forma, fue celebrada por los reformistas de procedencia franquista y aceptada por los partidos de izquierda<sup>225</sup>. La Constitución reconoce la soberanía nacional y la separación de poderes, define la forma política del Estado como una Monarquía parlamentaria, declara la aconfesionalidad del Estado, organiza el territorio en municipios, provincias y Comunidades Autónomas y declara la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo política como valores superiores del ordenamiento jurídico. España se convierte en un Estado de Derecho, democrático y social. Se establece libertades públicas que garantizan la libertad espiritual del hombre entre las cuales está el artículo 27 que garantiza el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y su carácter gratuito y obligatorio para la enseñanza básica. David Ruiz

---

<sup>224</sup> TUSELL, Javier: *Op. Cit.*

<sup>225</sup> RUIZ GONZÁLEZ, David: *Op. Cit*

González afirma que es una constitución razonablemente avanzada para funcionar en una democracia capitalista, pero prolija y de difícil reforma, fue consensuada en un contexto difícil marcado por el desempleo y el terrorismo. Sebastián Balfour y Alejandro Quiroga explican que las formulas ambiguas (como el término de nacionalidad/es) utilizadas en la Constitución de 1978 se explican por las contradicciones que existían en el momento<sup>226</sup>. Estos autores hablan que el nacionalismo español tradicional que identifica la nación como una entidad orgánica y una realidad objetiva independiente de sus ciudadanos está presente en el preámbulo de la Constitución. Las Autonomías, para estos autores, no se definen como naciones o estados, sino como representantes de sus territorios.

El otro aspecto importante de este período político para este trabajo de investigación fue la creación del Estado de las Autonomías que tendrá influencia en el desarrollo de la identidad de España y de los españoles y que los libros de texto reflejaran y ayudaran a desarrollar. Tras las elecciones legislativas de junio de 1977 se crearon asambleas regionales parlamentarias que fueron órganos canalizadores de las reivindicaciones autonómicas e interlocutores válidos, debido a su representatividad de las urnas. Los gobiernos de la UCD tuvieron necesidad de la ayuda parlamentaria del PNV y del Pacte Catalán que explica que en septiembre de 1977 se restableciera la Generalitat catalana y en diciembre el Consejo General Vasco. El gobierno de Suárez concedió diez preautonomías, mientras se gestaba el texto constitucional. La Constitución desarrolla el Estado de las autonomías en su artículo 2 (*"La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y de las regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas"*), y en el artículo 137 (*"El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses"*). La Constitución estableció dos vías de acceso a las autonomías. Por un lado, la vía rápida con la asunción de todas las competencias en el artículo 151 (Cataluña y Euskadi en 1979 y Galicia en 1980) y, por otro, la vía lenta en el artículo 143 con competencias limitadas. El caso de Andalucía llevo a que la UCD y el PSOE llegasen a un pacto (la Ley Orgánica de Armonización del Proceso Autonómico) para que el resto de Comunidades Autónomas fuesen por el artículo 143. De esta forma, entre 1979 y 1983 se cerró la

---

<sup>226</sup> BALFOUR, Sebastian y QUIROGA, Alejandro: *Op. Cit.*

primera etapa de desarrollo del Estado de las Autonomías en el que las cincuenta provincias españolas se integraban en 17 Comunidades Autónomas y dos ciudades autónomas. La principal conclusión es que es la organización territorial surgió de una difícil labor de consenso usando términos imprecisos como nacionalidades y regiones.

Los dos hechos que dan por finalizado el primer período político son el fallido golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 y las elecciones legislativas de octubre de 1982. La principal consecuencia del 23-F fue que *“el desencanto político que había hecho acto de presencia tras el consenso constitucional, sentimiento desilusionante de la democracia incipiente que había impregnado a un amplio sector de la población, pareció disiparse repentinamente”*<sup>227</sup>. Las elecciones legislativas de octubre de 1982 que dieron el triunfo al PSOE por mayoría absoluta marcaron el final de la Transición Política y dio inicio a nueva etapa de consolidación definitiva del régimen democrático en España.

El siguiente periodo político es el de la consolidación democrática entre 1982 y 2000. David Ruiz González define este periodo de “democracia consolidada” por la voluntad amplísimamente compartida por la inmensa mayoría de la ciudadanía de liberarse para siempre del engorro de las amenazas y sobresaltos militares como 23-F (en este período desapareció el problema militar a través de su subordinación al poder civil y mediante su modernización) y por el funcionamiento democrático del sistema político durante los cuatro gobierno del PSOE y uno del Partido Popular<sup>228</sup>. Los principales rasgos generales de este período son: a) Normalidad democrática por la alternancia en el gobierno del PSOE (1982-1996) y del PP (1996) creándose un bipartidismo imperfecto por los partidos nacionalistas en Cataluña y País Vasco; b) El desarrollo de una estructura económica y social de un país desarrollado; C) La creación de una sociedad de consumo y de clases medias; D) La aparición de la sociedad de la información y de consumo postmoderna. Estos rasgos han condicionado aspectos básicos de esta investigación. Por ejemplo, el desarrollo de una estructura económica y social de un país desarrollado está en la explicación de un sistema educativo obligatorio y gratuito en la enseñanza básica para toda la sociedad. La alternancia en el gobierno de partidos políticos con concepciones distintas de la educación y de la Historia explica los cambios en el sistema educativo a partir del año 2000. El ser un

---

<sup>227</sup> RUIZ GONZÁLEZ, David: *Op. Cit.* p. 64.

<sup>228</sup> Ídem.

país desarrollado con las preocupaciones intelectuales de los países de nuestro entorno hace que los debates que se desarrollan en el contexto internacional sobre educación, Historia, identidad/identidades se establezcan también en España, pero con retraso.

Los gobiernos del PSOE abarcan el período entre 1982 y 1996. En las elecciones legislativas de 1982, 1986 y 1989 el PSOE obtuvo el gobierno con mayorías absolutas. Esto le permitió emprender una política de reformas y modernización de la sociedad española en los cuales la educación fue un elemento clave. En 1985 entro en vigor la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) que desarrolló una escuela para todos prescribiendo la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica. Ante la imposibilidad de que la red de centros públicos del Estado atendiera la enseñanza básica se creó la enseñanza concertada subvencionada con fondos públicos. En 1990 se desarrolló la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), por un lado, esta ley reafirmaba el objetivo de la enseñanza obligatoria y gratuita establecida en la LODE, y, por otro lado, establecía una reforma del sistema educativo en su organización (la enseñanza obligatoria se extendía hasta el primer nivel de secundaria) y en sus principios didácticos (constructivismo y aprendizaje significativo). De esta forma, se ha conseguido la escolarización generalización de los niños desde los 3 hasta las 16 años con lo cual se ha universalizado la enseñanza en España.

En el anterior párrafo hemos analizado la política educativa del PSOE, el otro aspecto que destacaremos de sus gobiernos es su política de construcción de identidad/es que podremos observar, posteriormente, en el análisis de los libros de texto del período. Para Sebastián Balfour y Alejandro Quiroga la década de 1980 se caracterizó por la creación de una identidad nacional basada en la reconciliación, la modernización y la europeización. En la década de 1990 se desarrolló la idea del patriotismo constitucional creando unos nuevos mitos fundacionales de la nación española, la Transición a la democracia y la Constitución de 1978. A la vez en las Comunidades Autónomas se desarrolló un esfuerzo por fortalecer las identidades regionales. Sebastián Balfour y Alejandro Quiroga hablan de este fenómeno como neoregionalismo que es un nacionalismo alternativo al español. Los neoregionalistas reconocen a España como la única nación y al pueblo español como último ente soberano. Este neoregionalismo es distinto y hostil al nacionalismo catalán y vasco que crearon una identidad dual. Estos autores sintetizan de la siguiente forma la construcción de la identidad nacional por parte del PSOE: *"Y lo que es tal vez más importante, la izquierda ha creado una nueva mitología nacional que es compartida por*

*la inmensa mayoría de los ciudadanos. La idea de España como país moderno, democrático y europeo ha tenido un éxito incontestable. En muchos aspectos en eso consiste precisamente la construcción nacional: en la formación de un sentimiento colectivo de pertenencia a una comunidad nacional imaginada basada en una serie de mitos históricos. En este sentido, no cabe duda de que en los últimos treinta años la izquierda ha reinventado la nación española en la mente de millones de españoles”<sup>229</sup>.*

Entre 1996 y 2000 España estuvo gobernada por el Partido Popular. En las elecciones legislativas de 1996 ganaron con un estrecho margen frente al PSOE (38,3 % de los votos para el PP; 37,7% de los votos para el PSOE) que les obligó a realizar pactos de legislatura con formaciones nacionalistas catalanas y vascas. Esta circunstancia explica la orientación moderada-centrista de este gobierno que obtuvo importantes éxitos, como señala David Ruiz González, en política económica, sociolaboral y antiterrorista. Sin embargo, fracaso en sus intentos de reorganización en política educativa<sup>230</sup>. En este marco hay que entender el Proyecto de Reforma de las Humanidades que presentó la ministra de Educación, Esperanza Aguirre, y que en anteriores capítulos lo hemos contextualizado dentro del debate de la Historia y de su enseñanza. Como ya dijimos este proyecto de reforma no tienen ninguna influencia dentro de los aspectos de análisis de esta investigación, pero es necesario mencionarlo para encuadrar el debate sobre la Historia y su enseñanza que se abrió en España y que ha tenido una importante repercusión en numerosos estudios e investigaciones que son citados en este trabajo. La ministra de Educación, Esperanza Aguirre, en octubre de 1996 realizó un discurso en la Real Academia de la Historia, denunciando la situación de las enseñanzas de las humanidades (y, en especial, la Historia). En octubre de 1997 presentó un Proyecto de Enseñanzas Mínimas de las Humanidades que no fue aprobado en el Parlamento en diciembre de 1997 al no contar con el apoyo de las formaciones nacionalistas catalanas y vascas. En 1998 se creó una nueva Comisión para la reforma de las Humanidades que publicaron un informe en 2000 con conclusiones muy parecidas a las 1996 y 1997 y con escasas consecuencias en el mundo educativo. En marzo del 2000 se celebraron nuevas elecciones legislativas donde el PP obtuvo mayoría absoluta. La ministra de Educación, Pilar del Castillo, en diciembre de 2000, estableció Reales Decretos de enseñanzas mínimas (RD 3473/2000

---

<sup>229</sup> BALFOUR, Sebastian y QUIROGA, Alejandro: *Op. Cit.* p. 180

<sup>230</sup> RUIZ GONZÁLEZ, David: *Op. Cit.*

y RD 3474/2000) y en diciembre de 2002 la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

Por último, al igual que hicimos con el PSOE, es conveniente destacar la ideas/as sobre la identidad/es de España del PP. Sebastián Balfour y Alejandro Quiroga engloban esta visión dentro una corriente conservadora que tiene dos rasgos básicos: un carácter teleológico (creencia en el determinismo histórico de la formación de la nación) y un carácter organicista (la nación es un ser vivo, una fuerza perenne cuya naturaleza no depende únicamente de la época ni de las personas que viven en ella). Estos autores sintetizan de la siguiente forma esta visión de la nación española: *"La visión de la derecha presupone de manera implícita la existencia de una nación española, una historia y una lengua compartidas y una identidad común, aunque con diversas manifestaciones regionales"*<sup>231</sup>.

Al finalizar el periodo 1975-2000 la visión de la identidad/es española tiene los siguientes rasgos, según Sebastian Balfour y Alejandro Quiroga:

- España es concebida como una nación por sus ciudadanos: *"Y lo cierto es que resulta difícil negar su existencia, si entendemos por nación una comunidad con conciencia propia de identidad, con una cultura cívica común subyacente compatible con una diversidad de expresiones culturales y con un proyecto político compartido por la mayoría de los ciudadanos y basado en principios democráticos, multiculturales y autónomos. No obstante, esta nación contemporánea ha sido en gran medida reinventada en la nueva democracia, pese a hallar sus raíces en tradiciones culturales y recuerdos más antiguos"*<sup>232</sup>; *"Con todo, y pese a la existencia de reciente común, una minoría de la periferia no se siente identificada con España debido a la fuerza de los imaginarios nacionalismos subestatales"* <sup>233</sup>
- Lealtad doble o doble patriotismo: en la actualidad hay un menor sentimiento de pertenencia a España y un mayor grado de identificación con la región.
- Pluralidad de identidades integradas en una Historia construida críticamente: *"La pluralidad de identidades y la diversidad de culturas en la España contemporánea tienen que integrarse en una historia no construida desde*

---

<sup>231</sup> BALFOUR, Sebastian y QUIROGA, Alejandro: *Op. Cit. p. 197.*

<sup>232</sup> Ídem. p. 351

<sup>233</sup> Ídem. p. 352

*los discursos imaginados del pasado nacionalista" (...) "sin un análisis crítico del pasado no podemos entender tales identidades y culturas, y sin esa comprensión, las relaciones entre ellas no podrán negociarse fácilmente"*<sup>234</sup>.

#### 1975-2000: UN PERÍODO DE TRANSFORMACIONES.

Mario Pedro Díaz Barrado destaca del período 1975-2000, la profunda transformación en los ámbitos de la cultura, la sociedad y la vida cultural: *"Tras la revolución económica de los años sesenta, queda no sólo la normalización política, sino otra más sutil y quizás más importante que afectaba a las creencias, las expectativas, los valores y las reglas morales"*<sup>235</sup>. La importancia de esta transformación radica en que *"partiendo de una situación donde se advertía un evidente retraso, palpable todavía en los años setenta del S. XX, España acabó incorporándose con una enorme vitalidad a los mismos comportamientos y valores del mundo occidental"*<sup>236</sup>. Los elementos claves para esta transformación fueron la tecnología y la comunicación. De esta forma, la tecnología de la comunicación de masas explica la intensidad de los cambios en estos años. Este autor distingue tres fases en las transformaciones de los valores culturales, sociales y vida cotidiana que coinciden con los gobiernos de distinto signo político: 1ª Fase. Gobierno de la UCD desde finales del franquismo a 1982. En esta etapa se vivió un enfrentamiento entre concepciones incompatibles; 2ª Fase. Optimismo y progreso que traen los gobiernos del PSOE entre 1982 y 1992. Época dorada de la transformación del país. Plena afirmación de la modernidad y ambiente optimista; 3ª Fase. Declive socialista y llegada del Partido Popular al poder entre 1992 y 2000. Es el fin del optimismo ingenuo de la Transición y la configuración de nuevos rumbos, a veces cargadas de incertidumbre. Es una época de "reflujo del cambio".

En estos años se desarrolló una cultura del ocio y del consumo masivo: *"La cultura con finalidad comercial penetró todas las manifestaciones sociales, hasta las más reconocidas y reputadas de la cultura convencional"*<sup>237</sup>. El beneficio económico se impuso como norma y se confundió seguimiento masivo con espíritu cultural, cuya producción seguirá siendo algo propio de minorías. Se introdujo el concepto de lo

---

<sup>234</sup> Ídem. p. 362

<sup>235</sup> DÍAZ BARRADO, Mario Pedro: *Op. Cit.* p.12

<sup>236</sup> Ídem. p. 11.

<sup>237</sup> Ídem. p. 71.



efímero en la cultura, puesto que lo que se populariza tenía una breve duración, porque el mercado necesitaba continuamente nuevos productos para ser ofrecidos al público. En este contexto se desarrolló la producción histórica que fue *“una producción individual, deslavazada a veces informe y muy ligada a los eventos, celebraciones de centenarios, que marcaban la pauta de la investigación en no pocos casos”*<sup>238</sup>. La producción histórica siguió recluida a los círculos académicos, aunque en ocasiones el mundo mediático transformaba algunas investigaciones en objeto de interés masivo como los descubrimientos de Atapuerca en 1993.

El mundo del trabajo y el de la educación fueron dos de los entornos de la vida cotidiana donde las transformaciones fueron más importantes. Mario Pedro Díaz Barrado sintetiza la situación de la educación en estos años finales de la siguiente forma: *“En los últimos años del S. XX, la educación seguía siendo un asunto capital en el que se apreciaba una degradación de los valores y de los procedimientos de la enseñanza. Parece que la democracia no ha resuelto adecuadamente el creciente problema educativo, ya que cada formación política ha tratado de adecuar la estructura de la enseñanza a sus consignas partidistas y las constantes reformas han contribuido a incrementar la confusión y la incertidumbre”*<sup>239</sup>. Muchas de las claves del cambio en la educación tanto de sus éxitos (universalización del sistema educativo en primaria y en ESO; abandono del modelo de educación franquista) como de sus fracasos (alto número de abandono escolar), están en la década de los ochenta, la década de la modernidad. Los retos de la educación en el S. XXI son: inexistencia de un gran pacto por la educación entre las formaciones políticas, las transformaciones del modelo educativo europeo basado en la competitividad y la aplicación de las nuevas tecnologías. Sobre la enseñanza de Historia este historiador comenta: *“No obstante, el estudio de la historia se fue desprendiendo con los años del contenido ideológico y militante que tuvo en la Transición, sólo en las comunidades gobernadas por partidos nacionalistas se ha insistido en la versión más ideologizadas”*<sup>240</sup>. Los protagonistas de la educación, los jóvenes, también se han transformado en función con una cultura del ocio y del consumo masivo: *“Aquella cruzada intelectual que imaginaron algunos de los jóvenes de la Transición para recuperar la tradición de la Institución Libre de Enseñanza y educar a los jóvenes en valores de tolerancia y amor*

---

<sup>238</sup> Ídem. p. 54

<sup>239</sup> Ídem. p. 119.

<sup>240</sup> Ídem. p. 120.

*al trabajo, además de pasión por la cultura, se va transformando en estrategia comercial para vender más y mejor e impulsar gustos cambiantes y superficiales”<sup>241</sup>.*

Uno de los principales rasgos de la sociedad española entre 1975-2000 es el tránsito de una cultura convencional a la sociedad del espectáculo. La vida cotidiana inunda todos los territorios, la cultura quedaba confinada a sus espacios clásicos. Las “mass media” son los que cohesionan esta sociedad y dan importancia a todo lo que sucede a nuestro alrededor. La importancia de los medios de comunicación de masas en una sociedad mediática va a tener una gran importancia para la configuración de identidad/es sobre todo del nacionalismo banal. De esta forma, la escuela pierde protagonismo en la configuración de identidades.

---

<sup>241</sup> Ídem. p. 270.

## **CAPÍTULO 5. EL MARCO LEGISLATIVO.**

### **5.1. LEGISLACIÓN Y CAMBIOS SOCIALES ENTRE 1975 Y 2000.**

Empecemos explicando cuales son las fechas claves para entender el cambio legislativo en la educación española y en el ámbito de estudio de este trabajo de esta investigación. Juan Antonio Lorenzo Vicente sitúa el inicio del cambio en la educación, por un lado, en 1970 con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) y, por otro lado, en 1975 cuando se inició realmente el cambio de la Enseñanza Media al implantarse el Plan de Estudios de Bachillerato propuesto por la Ley General de Educación<sup>242</sup>. Las fechas para la reforma de la educación española en un contexto de democracia son 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1991 cuando entraron en vigor el RD 1007/1991 de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el RD 1345/1991 por el que se establecía el currículo de la ESO para el ámbito de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia. En este sentido se encuentra la afirmación de Álvaro Marchesí: *"Hay dos grandes leyes que cambian el sistema educativo: una en 1970, que es la Ley General de Educación; y otra en 1990, que es la LOGSE. No hay más leyes que produzcan grandes cambios en el sistema educativo. Luego ha habido más o menos adaptaciones. Pero grandes cambios no ha habido más."*<sup>243</sup>

Después de establecer las fechas y hechos claves para entender el cambio en el sistema educativo español, planteamos las razones que explican los cambios que introducen la LGE y de la LOGSE. Raimundo Cuesta Fernández encuadra la LGE como un modo de educación tecnocrática de masas con la escolarización general y obligatoria de la población en relación con el desarrollo del capitalismo y del inicio de un Estado del bienestar en España<sup>244</sup>. Carolyn P. Boyd explica que la LGE tiene su origen en la necesidad de una reconceptualización global del sistema educativo, que oficialmente seguía rigiéndose por la Ley Moyano de 1857<sup>245</sup>. El preámbulo de la LGE explica esta situación: *"El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su*

---

<sup>242</sup> LORENZO VICENTE, Juan Antonio: *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense. 2004

<sup>243</sup> Diario Kafka: "Entrevista a Álvaro Marchesí: La LOGSE fue un gran proyecto, un proyecto fantástico, de verdad". [Fecha de consulta 1 de agosto de 2015]. Disponible en internet <[http://www.eldiario.es/Kafka/LOGSE-gran-proyecto-fantastico-verdad\\_0\\_76292533.html](http://www.eldiario.es/Kafka/LOGSE-gran-proyecto-fantastico-verdad_0_76292533.html)>

<sup>244</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* 1997.

<sup>245</sup> BOYD, Carolyn P.: *Op. Cit.* 2000.

*conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza*"<sup>246</sup>. Otras razones que influyeron en esta transformación fue la difusión, desde mediados de la década de 1960, en España de ideas sobre la educación de los países europeos occidentales, basadas en la igualdad de oportunidades, en la necesidad de relacionar la educación con el mundo del trabajo y en la apertura ideológica. Por último, recogemos la opinión de Manuel Puelles Benítez para explicar las razones de la promulgación de la LGE: *"La ley Villar Palasí se convirtió de este modo en una respuesta de una sociedad dinámica creciente de democratización de la educación y a las necesidades de una sociedad dinámica, urbana e industrial que poco o nada tenía que ver con la sociedad a la que respondía la ley Moyano"*<sup>247</sup>.

El preámbulo de la LOGSE explica las razones de esta ley por el nuevo contexto histórico (*"No se había abordado, sin embargo, la reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos último veinte años. En este período de nuestra historia reciente se han acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo, y la sociedad española, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, ha alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas"*<sup>248</sup>) y por problemas estructurales educativos (*"Pero postularían también con fuerza, por la reforma, la necesidad de dar correcta solución a problemas estructurales y específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo. Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria; el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral; la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquella; la configuración de esta Formación*

---

<sup>246</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa. BOE nº 187. 6 de agosto de 1970.

<sup>247</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel: "Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años". *CEE Participación Educativa*. Nº 7. Marzo 2008. pp. 7-15. [Fecha de consulta 1 de agosto de 2015]. Disponible en internet <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n7-puelles-benitez.pdf> >

<sup>248</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238. 4 de octubre de 1990.

*Profesional como una vía secundaria, pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculado y alejada del mundo productivo; el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad; el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria*<sup>249</sup>).

En esta línea Antonio Boix afirma que la LOGSE estableció una profunda reforma del sistema de enseñanza, a fin de adaptarlo a los cambios de la sociedad española producidos desde la LGE en 1970 y para solucionar los siguientes problemas: dar unidad a la etapa de adolescencia de los 12-16 años, los del paso de niño a joven; Evitar el desajuste entre la edad de finalización de EGB (14 años) y la edad laboral (16 años); evitar la desvalorización de la FP por el desvío a esta de los alumnos con fracaso; fomentar la maduración del alumno, en especial en capacidades, y su formación integral en contenidos, procedimientos y actitudes, en contraste con el excesivo hincapié anterior en los contenidos<sup>250</sup>.

Para finalizar las explicaciones de las razones de la reforma de la LOGSE comentaremos la opinión de Manuel Puelles Benítez y Francisco Díaz Alcaraz. Manuel Puelles Benítez señala: *"Sea como fuere, a los veinte años de la reforma de 1970, las grandes transformaciones producidas en ese tiempo, tanto desde el punto de vista tecnológico y productivo como cultural, y el desfase existente entre el sistema educativo y las necesidades de la sociedad, urgían una reforma a fondo de la educación. Por otro parte, la nueva organización democrática y la conformación autonómica del Estado exigían también un sistema educativo diferente"*<sup>251</sup>. Francisco Díaz Alcaraz afirma que la LOGSE surgió para paliar defectos del sistema educativo español: alto fracaso escolar en enseñanza secundaria; inadecuación de la formación profesional; excesivo academicismo y rigidez en enseñanzas anteriores a la Universidad; deficiencias en la formación del profesorado; doble vía para los alumnos

---

<sup>249</sup> Ídem.

<sup>250</sup> BOIX, Antonio: "La educación secundaria en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): Educación Secundaria Obligatoria. Bachillerato. Finalidades y estructura". *Heródoto. Blog de Ciencias Sociales y Pensamiento*. [Fecha de consulta 1 de agosto de 2015]. Disponible en internet <<http://iesonferrerdgh1e07.blogspot.com.es/2014/01/pedagogia-ud-01-la-educacion-secundaria.html>>

<sup>251</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Op. Cit.*

al término de la enseñanza obligatoria, en función de la superación o no estas enseñanzas<sup>252</sup>.

La principal transformación, que se vivió en el ámbito legislativo, fue el cambio en la concepción de la educación para adaptarse a una sociedad plural y democrática. Para darnos cuenta de esta evolución, haremos un repaso de la concepción (finalidad) de la educación de La Ley General de Educación de 1970 (LGE), la Constitución española de 1978, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

El título preliminar de la LGE define los fines de la educación con una mezcla de elementos de cambio y de permanencia:

- *"La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino".*
- *"La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país".*<sup>253</sup>

La principal consecuencia de esta concepción de la educación es la obligatoriedad y gratuidad de la Educación General Básica.

- *"2.2.La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional de primer grado. Una vez conseguidos los fines a que se refiere el párrafo anterior, el Gobierno extenderá al Bachillerato la gratuidad de la enseñanza. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la*

---

<sup>252</sup> DÍAZ ALCARAZ, Francisco: "Evaluación del grado de aplicación de la LOGSE". 2000. pp.143-162. [Fecha de consulta 2 de agosto de 2015]. Disponible en internet:< [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292946.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292946.pdf) >

<sup>253</sup> Ley 14/1970. Op. Cit.

*Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita".*<sup>254</sup>

La Constitución de 1978 recoge en su artículo 27 los principales cambios introducidos por la LGE y, a la vez, se desprende definitivamente de cualquier reminiscencia teórica del franquismo, iniciándose una concepción de la educación dentro de una sociedad plural y democrática. De esta forma, la finalidad de la educación es la siguiente: *"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (artículo 27.2)".* Las principales consecuencias de esta idea de la educación son que *"todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza"* y que *"la enseñanza básica es obligatoria y gratuita"* (artículos 27.1 y 27.4). A la hora de valorar las principales novedades que introdujo la Constitución española de 1978 en el ámbito educativo, además de las comentadas anteriormente, Luis Sánchez Agesta destaca la intervención del Estado garantizando el derecho a aprender (enseñanza básica obligatoria y gratuita) y ejerciendo el derecho de inspección y homologación de las enseñanzas<sup>255</sup>.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985 fue la norma que desarrollo los principios educativos que establece la Constitución de 1978 y así se explica en su prólogo: *"Se impone, pues, una nueva norma que desarrolle cabal y armónicamente los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución española, respetando tanto su tono literal como el espíritu que presidió su redacción, y que garantice al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad"*<sup>256</sup>. En el artículo 2 se establecen los fines que orientan la educación dentro del marco democrático establecido por la Constitución.

- *"El pleno desarrollo de la responsabilidad del alumno.*
- *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*

---

<sup>254</sup> Ídem.

<sup>255</sup> SÁNCHEZ AGESTA, Luis: *Sistema político de la Constitución española de 1978: ensayo de un sistema (diez lecciones sobre la Constitución de 1978)*. Madrid: Editora Nacional. 1980

<sup>256</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE Nº. 159. 3 de julio de 1985

- *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- *La formación para la paz, la cooperación*<sup>257</sup>.

La LOGSE en su preámbulo considera que las funciones esenciales de la educación son:

- *"El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma"*<sup>258</sup>
- (...) *"En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales."*<sup>259</sup>

La LOGSE establece en su artículo 1.1 los fines de la educación en el contexto de una España democrática:

- *"El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos*
  - a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno*
  - b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
  - c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*

---

<sup>257</sup> Ídem.

<sup>258</sup> Ley Orgánica 1/1999: *Op. cit*

<sup>259</sup> Ídem.



- d) *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- e) *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- f) *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- g) *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*
- i) *La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.*
- j) *La relación con el entorno social, económico y cultural.*
- k) *La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.*<sup>260</sup>

## **5.2. EL CAMBIO: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970.**

José Luis Romero Lacal explica que la LGE supuso un importante hito en el sistema educativo por introducir por primera vez la obligatoriedad de la enseñanza general básica en todo el Estado español, por reconocer la educación como servicio público siendo el Estado el responsable de su organización y por introducir una educación más comprensiva con una organización más coherente e integradora que el anterior sistema educativo<sup>261</sup>.

Al realizar un análisis detallado de la Ley General de Educación de 1970 se observa que los principales puntos de la ley que reflejan un cambio en la concepción de la educación son los siguientes:

- *Objetivos. "Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias, completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo, ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema*

---

<sup>260</sup> Ídem.

<sup>261</sup> ROMERO LACAL, José Luis: "La educación en España: análisis, evolución y propuestas de mejora". *Revista digital. Innovación y experiencias educativas (CSIF)*. Nº 42. Granada. 2011. [Fecha de consulta 2 de agosto de 2015]. Disponible en internet: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_42/JOSE%20LUIS%20ROMERO%20LACAL\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_42/JOSE%20LUIS%20ROMERO%20LACAL_1.pdf) >

*educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”.*<sup>262</sup>

- Estructura del sistema educativo.
  - *“El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza”.*
  - *“El Bachillerato Unificado y Polivalente, al ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba, siendo de esperar que cuando las condiciones económicas del país lo permitan, también llegue a ser gratuito”.*
  - *“La enseñanza universitaria se enriquece y adquiere la debida flexibilidad al introducir en ella distintos ciclos, instituciones y más ricas perspectivas de especialización profesional.*
  - *“En cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumno posibilidades de formación profesional, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida de trabajo”*<sup>263</sup>
- Cambios en la metodología didáctica. *“la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno”*<sup>264</sup>

---

<sup>262</sup> Ley 14/1970: Op.Cit

<sup>263</sup> Ídem.

<sup>264</sup> Ídem.

- Concepto de evaluación. "11. 1. La valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los Centros"<sup>265</sup>
- Disposición adicional V sobre los libros de texto. "Quinta. Los libros y material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan"<sup>266</sup>. Este control sobre los libros de texto más que una censura es una supervisión para ajustarse a la normativa legal

Carolyn P. Boyd señala que la LGE rompía con el pasado en dos aspectos fundamentales: 1) Definía la educación como un servicio público; 2) Era un importante paso hacia la eliminación de diferentes y desiguales opciones que se ofrecía a niños/as. Así se creaba una EGB entre los 6 y 14 años para todos los niños/as (carácter obligatorio) y un BUP con un programa único de tres cursos. La valoración definitiva que realiza es que fue un "avance significativo hacia la democratización educativa", porque proporcionó una estructura funcional para la modernización educativa que hubiera sido imposible bajo el sistema anterior<sup>267</sup>. La principal crítica que realiza Ramón López Facal a la LGE es que se fue produciendo una desvirtuación de los contenidos por los equipos ministeriales y por carecer de financiación<sup>268</sup>. José Luis Romero Lacal realiza la siguiente valoración de la LGE: "A pesar de los importantes avances que introdujo esta ley, los resultados no fueron los deseados. Muchos alumnos que terminaban la EGB sin obtener el graduado escolar, salían del colegio con un simple certificado de escolaridad que a la sazón les suponía prácticamente no tener ninguna opción para continuar con posteriores estudios. Muchos de estos alumnos dejaban los estudios o intentaban estudiar formación profesional de grado 1, al no ser un requisito necesario el haber obtenido el graduado escolar. Otro de los puntos negativos de esta ley fue que el fracaso escolar en vez de disminuir se mantuvo igual durante los años de la Transición e incluso durante los años 80. A pesar de todo, muchos alumnos se quedaban fuera del sistema ya que no había suficientes plazas escolares para todos por lo que muchas familias tenían que optar por matricular a sus

---

<sup>265</sup> Ídem.

<sup>266</sup> Ídem.

<sup>267</sup> BOYD, Carolyn P: *Op. Cit.* 2000 p. 245

<sup>268</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: *Op. Cit.* 2000

*hijos en colegios privados*<sup>269</sup>. Para finalizar las valoraciones a la LGE recogemos la opinión de Manuel Puelles Benítez que habla de éxitos y de fracasos. Los principales éxitos fueron sentar las bases para acometer la gratuidad de la educación básica, fortalecer el papel del Estado como agente responsable de la educación, impulsar la renovación pedagógica en España, homologar el sistema educativo español a los europeos, romper la estructura bipolar del sistema educativo español al establecer una educación básica desde los 6 a los 14 años para todos los niños y las niñas. Los fracasos de esta ley fueron la deficiente atención a la educación preescolar, elaborar un plan de bachillerato academicista y nada polivalente y el fracaso de la formación profesional<sup>270</sup>.

### **5.3. EL BACHILLERATO (BUP): ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA-LEGAL.**

A continuación realizaremos un comentario de los principales aspectos de este nivel educativo, puesto que el análisis de los libros del período 1975 y 1994 corresponden a libros de este nivel educativo en las materias de Historia de las Civilizaciones de 1º de BUP y de Geografía e Historia de España y de los países hispánicos de 3º de BUP.

Los objetivos del Bachillerato se establecen en el artículo 21.1 de la LGE: *"El Bachillerato, que constituye el nivel posterior a la Educación General, además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará la formación de éstos en la medida necesaria para prepararlos al acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad"*<sup>271</sup>. La concepción de este nivel educativo queda recogida en el artículo 22.2 de la LGE: *"El contenido de las enseñanzas tenderá a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquéllas con criterio progresivamente sistemático y científico, con el fin de lograr, más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación para organizar aquéllos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones"*<sup>272</sup>. El

---

<sup>269</sup> ROMERO LACAL, José Luis: *Op. Cit.*

<sup>270</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Op. Cit.*

<sup>271</sup> Ley 14/1970: *Op.Cit*

<sup>272</sup> Ídem.

desarrollo del bachillerato queda determinado en el artículo 21.3: "Se desarrollará en tres cursos, que se cumplirán normalmente entre los catorce y los dieciséis años"<sup>273</sup>.

El Bachillerato se organizará en materias que se agrupan en áreas de conocimiento integradas por disciplinas que guardan entre sí cierto grado de relación: "Artículo 23. El Plan de estudios del Bachillerato, que será establecido por el Gobierno, deberá comprender: A) Materias comunes, que habrán de ser cursadas por todos los alumnos ; b) Materias optativas, de entre las cuales todos los alumnos habrán de elegir un número determinado, de acuerdo con sus peculiares aptitudes y bajo la tutela del profesorado; c) Enseñanzas y actividades técnico-profesionales, de entre las cuales el alumno habrá de cursar obligatoriamente una de su elección, a fin de permitirle aplicar los conocimientos teóricos y facilitar su orientación vocacional"<sup>274</sup>.

La metodología didáctica propuesta en la legislación (aspecto teórico) supone un rechazo a la enseñanza memorística, este aspecto está en relación con la concepción tecnocrática de la educación que emana de la LGE. El método didáctico se determina en los artículos 27.1 y 27.2:

- "Artículo 27. 1. La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo.
- 27.2 Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada"<sup>275</sup>.

La implantación del Bachillerato se desarrollará entre los cursos académicos 1975-76 (1º Bachillerato), 1976-77 (2º Bachillerato) y 1977-78 (3º Bachillerato) y según establece la 1ª disposición final del Plan de Estudios de Bachillerato<sup>276</sup>. Souto González y Ramírez Martínez hablan de doble fracaso al analizar los planes de

---

<sup>273</sup> Ídem.

<sup>274</sup> Ídem.

<sup>275</sup> Ídem.

<sup>276</sup> Decreto 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato. BOE nº 38. 13 de febrero de 1975

estudios del Bachillerato de 1975: 1º) La incorporación de los aspectos laborales al mundo escolar del bachillerato de los años setenta no supuso ninguna innovación respecto a los programas anteriores; 2º) El fracaso escolar. Estos autores a través de unos cálculos aproximativos valoran que el alumnado que superaba todas las materias de bachillerato era escasamente el 30% del total de la cohorte demográfica entre 15 y 17 años. Este fracaso se basaba en dos factores: la escasa adecuación de los contenidos a las necesidades sociales de finales del siglo XX y, en segundo lugar, a la inadecuada presentación de dichos temarios, que constituían una verdadera barrera de comprensión cognoscitiva entre lo que pretendía el docente y lo que podía aprender el discente<sup>277</sup>.

#### **5.4. LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, 1985.**

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) consagró los aspectos básicos de la LGE como la obligatoriedad, la gratuidad, la concepción de la educación como servicio público y el carácter mixto del sistema educativo (colegios públicos y privados). A partir de estos aspectos desarrollo un concepto de la educación en relación con la Constitución de 1978. De esta forma, en el preámbulo de la LODE se determina su principal finalidad:

- *"En suma, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación se orienta la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Es por ello una ley de programación de la enseñanza, orientada la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos permite la cohesión de libertad e igualdad. Es también una ley que desarrolla el principio de participación establecido en el artículo 27.7, como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar. Es, además una ley de regulación de los centros escolares y de sostenimiento de los concertados. Es, por fin, una norma de convivencia basada en los principios de libertad,*

---

<sup>277</sup> SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel, RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos: "El trabajo y la didáctica de la geografía e historia". *Scripta Nova, Revista electrónico de Geografía y Ciencias Sociales*. Nº Extra 6, 119. 2002. [Fecha de consulta 2 de agosto de 2015]. Disponible en internet: < <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119137.htm> >

*tolerancia y pluralismo, y que se ofrece como fiel prolongación de la letra y el espíritu del acuerdo alcanzado en la redacción de la Constitución para el ámbito de la educación*<sup>278</sup>.

José Luis Romero Lacal afirma que esta ley aprobada por el primer gobierno socialista introdujo cambios, pero no varió la estructura del sistema educativo de la LGE de 1970. Estos cambios fueron: la ley recogía, como precepto fundamental, el derecho de todos los ciudadanos a la educación, según se establecía en la Constitución de 1978; introducción de la democratización en el mundo educativo mediante la figura de los Consejos Escolares y la elección de los directores por la comunidad educativa; se establecía una doble red de centros (pública y concertada-privada en los que se subvencionaba las plazas de los alumnos desde los 6 a los 14 años) bajo la supervisión del Estado.

## **5.5. LA REFORMA EDUCATIVA: LA LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO, 1990.**

La gran mayoría de investigadores/as que han reflexionado sobre la LOGSE habla de una ley de cambio o de reforma profunda. Antonio Viñao encuadra la LGE y la LOGSE como dos versiones diferentes y similares de un modelo moderado de ruptura para hacer frente al paso de un bachillerato de élite a un bachillerato de masas<sup>279</sup>. Francisco Díaz Alcaraz valora la LOGSE como una modificación de la estructura del sistema educativo para intentar paliar sus fallos y como un nuevo modelo de entender la educación, basado en la teoría constructivista del aprendizaje basado en la psicología cognitiva<sup>280</sup>. Antonio Boix considera que la reforma profunda se realizó con la LOGSE, el resto de reformas que sucedieron no han planteado graves alteraciones a la estructura del sistema educativo<sup>281</sup>. José Luis Romero Lacal habla que la LOGSE introdujo cambios radicales en la enseñanza en relación con la Constitución de 1978 (democratización, participación de Comunidades Autónomas y de los centros escolares) y con el método constructivo del currículo que permitía diferentes niveles de

---

<sup>278</sup> Ley Orgánica 8/1985: *Op. Cit.*

<sup>279</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio: "¿Un nuevo nivel educativo?". *Cuadernos de pedagogía*. Nº 238. 1995. pp.10-13

<sup>280</sup> DIAZ ALCARAZ, Francisco: *Op. Cit.*

<sup>281</sup> BOIX, Antonio: *Op. Cit.*

concreción<sup>282</sup>. Raimundo Cuesta Fernández habla de una línea de continuidad entre la LGE y la LOGSE porque suponen una consagración legal del modo de educación tecnocrática de enseñanzas de masas. Este último autor valora que en la LOGSE se observa el desplazamiento del conocimiento científico, como principal referente, por la observación de las presuntas necesidades del sujeto individual en situación de aprendizaje<sup>283</sup>.

En el preámbulo de la LOGSE se establecen los principales objetivos de esta norma que tienen como última finalidad solucionar deficiencias del presente y dar una respuesta a los retos del futuro. Estos objetivos novedosos y reformistas son: la ampliación de la educación básica (hasta los dieciséis años) gratuita y obligatoria; la reordenación del sistema educativo en sus etapas; la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; la reforma profunda de la formación profesional; y la preocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza<sup>284</sup>.

A nivel organizativo las novedades más importantes son la organización de la enseñanza básica, el establecimiento de sus principios y el desarrollo de la idea de un currículo abierto. El preámbulo y el artículo 5.1 definen la enseñanza básica como la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. Esta enseñanza comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis. El objetivo de esta enseñanza es el desarrollo de una autonomía personal y la adquisición de aprendizajes de carácter básicos. Los dos principios que organizan este período formativo es una enseñanza comprensiva y diversificada. En el aspecto organizativo la otra novedad es la inclusión del concepto de currículo y su carácter abierto porque se tiene que ir concretando en diferentes niveles (el oficial por el Estado y las Comunidades Autónomas, en el Proyecto Educativo del Centro y en las Programaciones de Aula del profesorado). La LOGSE define el currículo en su artículo 4.1, pero es más clarificadora la definición que se realiza en el preámbulo del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas: *"La noción de currículo no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye, además, el establecimiento de los medios adecuados para lograr esos objetivos, los*

---

<sup>282</sup> ROMERO LACAL, José Luis: *Op. Cit.*

<sup>283</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* 1998

<sup>284</sup> Ley Orgánica 1/1990: *Op. cit*



*métodos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito escolar*"<sup>285</sup>. Julio Juan Pérez Martínez considera, que sus principales rasgos, que es abierto, incorpora contenidos que antes estaban fuera del sistema educativo y fundamenta toda la práctica docente<sup>286</sup>. Por su parte, Miguel Ángel Zabalza define la reforma educativa de la LOGSE como de un proceso de "reconstrucción del currículo" con varios niveles de concreción que ofrece el reto de hacer una escuela nueva<sup>287</sup>. Esos niveles de concreción curricular es lo que, según Francisco Díaz Alcaraz, permite la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje e individualizar la enseñanza<sup>288</sup>.

A continuación haremos un análisis de los principales rasgos de la LOGSE a través de los principales elementos del currículo como los objetivos, la metodología, la evaluación, la organización del sistema educativo y la atención a la diversidad. Los objetivos del sistema educativo los encontramos en el artículo 1.1 donde se establecen la consecución de diez fines entre ellos se encuentran el desarrollo de la personalidad del alumno, adquisición de técnicas y hábitos intelectuales, preparación para participar en una sociedad democrática, pero destaca que dentro de estos fines se encuentre "*la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema*"<sup>289</sup>. El tipo de metodología y la evaluación vienen definidos en el artículo 2.3 donde se explicitan los principios que deben regir la actividad educativa. Se propone una "metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje" y sobre la evaluación se vuelve a repetir lo dicho anteriormente como uno de los fines a alcanzar. El sistema educativo se organiza en enseñanzas de régimen general dentro del cual hay niveles y etapas (educación infantil, educación primaria, educación secundaria que comprenderán las etapas educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación de grado medio, la formación profesional de grado superior y la educación

---

<sup>285</sup> Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 152. 26 de junio de 1991.

<sup>286</sup> PÉREZ MARTÍNEZ, Julio Juan: "El currículo de la ESO en el área de CC. SS. Objetivos y contenidos del área (I): Los conceptos". PÉREZ MARTINEZ, Julio Juan y VELA VÁZQUEZ, Pedro: *Formación de profesores de Educación Secundaria. Didáctica de Geografía e Historia*. Madrid: Universidad Complutense. 1995. pp. 17-31

<sup>287</sup> ZABALZA, Miguel Ángel: *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea. 1997

<sup>288</sup> DÍAZ ALCARAZ, Francisco: *Op. Cit.*

<sup>289</sup> Ley Orgánica 1/1990: *Op. cit*

universitaria) y enseñanzas de régimen especial (enseñanzas artísticas y de idiomas). Dentro de los niveles y de las etapas se dividen en ciclos, como unidades temporales, para organizar la enseñanza y para ordenar los conocimientos de una forma global integradora se crean las áreas de conocimiento. Por último, la atención a la diversidad, que es una de las principales novedades de la LOGSE, se realizará a través de refuerzos educativos, adaptaciones curriculares, diversificación curricular, garantía social, tutoría y la optatividad de materias.

En la disposición final quinta de la LGE se establecía la supervisión de los libros de texto por el Ministerio de Educación. Esta disposición indicaba la importancia que la LGE otorgaba al libro de texto como recurso didáctico. Sin embargo, en las disposiciones legislativas de la LOGSE no hay ninguna referencia a los libros lo que nos hace deducir que el libro pierde importancia al menos teóricamente, aunque si se habla de una revisión de los recursos didácticos o curriculares. Elena Rodríguez Navarro explica las razones que, en teoría, desacreditaban el libro de texto en la LOGSE: 1ª La centralidad no estaba en lo que se podía aprender en los libros, sino a través de ellos; 2ª El libro difícilmente serviría de soporte curricular ya que la autonomía y el proceso de cada centro generaría diseños y materiales curriculares elaborados por los propios profesores. La práctica educativa hizo que los libros de texto siguieran teniendo una centralidad incuestionable dentro del aula. Elena Rodríguez Navarro explica que las razones de la continuidad de los libros de texto fueron: 1ª) Facilitaban el trabajo de los docentes al estructurar los contenidos y las actividades; 2ª) La intervención de las editoriales que reconceptualizaron el manual escolar. Los libros de texto reflejaban el “nuevo progresismo” de la LOGSE que buscaba un aprendizaje por descubrimiento, la utilidad y visualidad de los conocimientos, así como la divulgación de conocimientos referidos al presente y de hechos locales<sup>290</sup>.

En los libros de texto analizados en el período 1995-2000 las editoriales Anaya, Santillana y SM anotan que ese material curricular “ha sido debidamente supervisado y autorizado” y en los libros de la editorial Vicens Vives sólo se anota que “ha sido debidamente supervisado”. La Administración educativa del Estado o de las Comunidades Autónomas realizaban una supervisión de los libros de texto en la ESO,

---

<sup>290</sup> RODRÍGUEZ NAVARRO, Elena: “El progresismo pedagógico y el libro de texto”. *Revista complutense de Educación*. Nº 2. Vol. 10. 1999. pp. 101-124. [Fecha de consulta 30 de julio de 2015]. Disponible en internet: < <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9999220101A/17143> >

esto reafirma la idea de Elena Rodríguez Navarro de la centralidad en el sistema educativo de los manuales escolares, a pesar de que originalmente se pensaba que no tendría tanta importancia. Francisco Díaz Alcaraz realiza fuertes críticas al libro de texto en la ESO, desde su perspectiva de Inspector del Ministerio de Educación: la administración educativa no debería autorizar materiales curriculares por curso académico sino por ciclo o etapa porque va contra el espíritu de la ley; los profesores eligen libros de texto sin tener en cuenta el proyecto curricular del centro; y, por último, considera que el uso de los libros de texto impide que el profesorado planifique el proceso de enseñanza y realice su contextualización al grupo de alumnos<sup>291</sup>.

La valoración de la LOGSE es una de las cuestiones que más debate han suscitado en el mundo educativo e incluso ha trascendido a la opinión pública. Recogemos a continuación alguna de estas valoraciones globales sobre sus principios educativos, metodología, aportaciones positivas y negativas. Primitivo Sánchez Delgado considera que el cambio más significativo de la LOGSE se produce en la metodología al introducir la metodología activa del alumnado fomentando la crítica, la participación del alumnado en la adquisición de conocimientos y el acercar el entorno al alumnado. Esto implica un cambio en el papel de profesor que deja de ser un mero transmisor de conocimientos<sup>292</sup>. Antonio Boix sintetiza los principios de intervención educativa de la LOGSE en aprendizaje significativo, diversidad curricular, enfoque global e interdisciplinario, evaluación continua e integradora, promoción de alumnos y orientación tutorial<sup>293</sup>.

Elena Rodríguez Navarro engloba la LOGSE dentro de la corriente del “progresismo pedagógico” que busca la formación polivalente que integre contenidos teóricos y prácticos pero que desarrolle la habilidad práctica y la capacidad de razonamiento abstracto. Se habla de una reforma de la enseñanza comprensiva. Esta corriente mediante las estrategias de la introducción de materiales curriculares de contenido profesional (new vocationalism) y la enseñanza de capacidades a través de métodos de simulación (problem solving) buscan la utilidad del conocimiento que se enseña en la escuela (la tarea de la escuela no estaría tanto en asegurar el aprendizaje de los contenidos, sino en proporcionar a cada uno de los estudiantes las herramientas que le permitan desarrollarse personalmente y profesionalmente). A finales de los

---

<sup>291</sup> DÍAZ ALCARAZ, Francisco: *Op. Cit.*

<sup>292</sup> SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo: *Op. Cit.*

<sup>293</sup> BOIX, Antonio: *Op. Cit.*

ochenta en Europa y de los noventa en España se vivió la polémica entre los defensores del progresismo pedagógico y los defensores de la redisciplinarización conservadora del currículo que daban prioridad a los contenidos. Elena Rodríguez titula la polémica "Método versus contenido" y la contextualiza en el debate de las Humanidades que se produjo durante el curso 1996-1997 en España<sup>294</sup> y de la cual ya hemos hablado en esta investigación.

José Luis Romero Lacal considera que la LOGSE supuso un cambio importante en la estructuración y configuración de nuestro sistema educativo, pero cometió errores que han influido de forma directa en el aumento del fracaso escolar además del bajo nivel competencial del alumnado. Los principales errores de la LOGSE que advierte este profesor de educación secundaria son: rebaja de los contenidos curriculares, incorporación de la filosofía pedagógica del constructivismo (alejada de la realidad del aula), problemas de disciplina, y olvido de la promoción del esfuerzo y la superación personal del alumnado<sup>295</sup>. Como contraposición a la visión de un profesor, ofrecemos la opinión del inspector de educación, Francisco Díaz Alcaraz quien afirma: "El modelo y la filosofía que subyace en esta ley rompe con el sistema educativo anterior; sin embargo, en la praxis educativa no ha tenido éxito, después de diez años, en la modificación de la actuación docente y en la organización de los centros para que respondan a lo que prescribe en la LOGSE"<sup>296</sup>.

Por último, ofrecemos el análisis de Manuel Puelles Benítez que expone los grandes aciertos y los grandes errores de la LOGSE. Los grandes aciertos fueron la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años de edad, facilitando de este modo una amplia formación a todos los ciudadanos en una sociedad de la información y del conocimiento. Otros aciertos fueron la educación comprensiva como principio educativo y aunar calidad con equidad social (la ley dedica un título específico a detallar como obtener la calidad, pero los recursos financieros fueron insuficientes). Por otro lado, los principales errores fueron: no se conectó bien la comprensividad y la diversidad, al no desarrollarse correctamente las materias optativas, y la falta de un profesorado preparado para la reforma. Manuel Puelles Benítez opina que no se ha producido hasta el momento ninguna ley educativa que haya sido fruto de una amplia

---

<sup>294</sup> RODRÍGUEZ NAVARRO, Elena: Op. Cit.

<sup>295</sup> ROMERO LACAL, José Luis: Op. Cit.

<sup>296</sup> DÍAZ ALCARAZ, Francisco: Op. Cit. p.160

experimentación previa y de un gran debate público como ocurrió en la LOGSE, pero esta no fue acompañada con la formación inicial y continua del profesorado<sup>297</sup>.

## **5.6. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO): ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA LEGAL.**

Los libros de texto del período 1995-2000, que serán objeto de análisis, en la segunda parte de este trabajo de investigación pertenecen al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para comprender mejor el contexto didáctico de estos libros de texto es necesario entender los aspectos básicos de esta etapa que determina la LOGSE, el Real Decreto 1007/1991 que establece las Enseñanzas Mínimas de la ESO y el Real Decreto 1345/1191 que establece el currículo en ESO.

La ESO, tal como establece, el artículo 17 de la LOGSE es la etapa final de la enseñanza básica que dura cuatro años, entre los doce y los dieciséis años, y pertenece al nivel de educación secundaria. Antonio Boix considera que los principales rasgos de la ESO son: a) Enseñanza amplia, abierta y flexible; b) Ampliación de la escolarización obligatoria y gratuita; c) Diferencia tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes; d) Su diseño curricular tiene dos principios la comprensividad y la diversidad<sup>298</sup>. La ESO tiene una finalidad formativa, propedeútica y orientativa, según se establece, en el artículo 18 de la LOGSE: "*La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio al bachillerato*"<sup>299</sup>. Todos estos rasgos condicionan la enseñanza de la Historia y los libros de texto y será objeto de análisis en los siguientes capítulos. Por ejemplo, se tiene que buscar una enseñanza atractiva accesible para todos los jóvenes con diversos intereses sin olvidar los fundamentos de las disciplinas científicas.

---

<sup>297</sup> PUELLES BENITEZ, Manuel: *Op. Cit.*

<sup>298</sup> BOIX, Antonio: *Op. Cit*

<sup>299</sup> Ley Orgánica 1/1990: *Op. cit*

El artículo 19.1 de la LOGSE establece las once capacidades a desarrollar por el alumnado al final de la etapa. Antonio Boix sintetiza estas capacidades en cinco grandes tipos las cognitivas, las motrices, las afectivas, las interpersonales y las sociales. El artículo 2 del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas establece los objetivos para conseguir desarrollar las capacidades del artículo 19 de la LOGSE. Varias de estas capacidades están relacionadas con el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia: "a) *Comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes completos, orales y escritos; c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo; e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales; f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza; h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas; j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación*"<sup>300</sup>.

La organización y la estructura de la ESO se establece en el artículo 20.1 de la LOGSE: "*La educación secundaria obligatoria constará de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento*"<sup>301</sup>. El ciclo es la "*unidad temporal*"<sup>302</sup> en la que se organiza la enseñanza, la consecución de las capacidades, objetivos y criterios de evaluación está en relación con estos ciclos. Por lo tanto, la repetición y la promoción están en función del ciclo. Mientras las áreas son formas de organizar el conocimiento con un carácter global e integrador para conseguir alcanzar las capacidades y objetivos<sup>303</sup>. Las áreas pueden estar formadas por varias disciplinas que se organizan con los elementos del currículo buscando la interrelación de contenidos, procedimientos y actitudes para alcanzar las capacidades y objetivos de la etapa. Existen once áreas entre ellas el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que será objeto de análisis en el siguiente apartado.

La metodología didáctica en la ESO, según establece el artículo 20.4 de la LOGSE, "*se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad*

---

<sup>300</sup> Ídem.

<sup>301</sup> Ídem.

<sup>302</sup> DÍAZ ALCARAZ, Francisco: *Op. Cit.*

<sup>303</sup> Ídem.

*para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios del método científico*<sup>304</sup>. Por lo tanto, se basa en los principios del aprendizaje constructivo y significativo.

La evaluación en ESO, según establece el artículo 22. 1 de la LOGSE, es *"continua e integradora"*<sup>305</sup>. El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas en su artículo 9 determina que *"los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente"*, se realizara en función de los objetivos y criterios de evaluación del currículo<sup>306</sup>. Por último este Real Decreto en sus anexos establece los criterios de evaluación con un enunciado y una explicación del tipo y grado de aprendizaje que se debe alcanzar. Es decir, son orientaciones para evaluar los resultados del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por último, no hay que olvidar la atención a la diversidad establecida en el artículo 21.1 de la LOGSE.

La ESO era la etapa clave de la reforma educativa de la LOGSE porque una de sus principales novedades estaba en que los alumnos con tan solo 12 años accedieran a los institutos de educación secundaria y su permanencia de forma obligatoria hasta los 16 años<sup>307</sup>. En esta misma línea Francisco Díaz Alcaraz afirma: *"El éxito de la LOGSE estará en buena parte en la respuesta que se le dé a la atención a la diversidad, es decir, al tramo 12-16 años o etapa de Educación Secundaria Obligatoria y, en buena parte, esto es cuestión de una financiación adecuada"*<sup>308</sup>.

## **5.7. LOS CAMBIOS LEGISLATIVOS.**

Para poder valorar los textos escolares entre 1975 y 2000 es necesario contextualizarlos a través del análisis de las propuestas que hacen las reformas legislativas de la LGE, de la LOGSE y de sus decretos de desarrollo en relación a la materia de Historia (la Historia como disciplina escolar). La Ley General de Educación situó a la materia escolar de la Historia en lugares y funciones distintas a los protagonizados por el franquismo. Así, por ejemplo, en la Educación General Básica

---

<sup>304</sup> Ley Orgánica 1/1990: *Op. Cit*

<sup>305</sup> Ídem.

<sup>306</sup> Real Decreto 1007/1991: *Op. Cit*

<sup>307</sup> ROMERO LACAL, José Luis: *Op. Cit.*

<sup>308</sup> DÍAZ ALCARAZ, Francisco: *Op. Cit.* p.151

(EGB) la Historia aparecía integrada en el área de Experiencia Social y Natural en el Ciclo inicial, en el área de Ciencias Sociales en el Ciclo Medio y Superior. De esta forma, la Historia no se impartía como una disciplina con características propias con el objetivo de atender mejor las necesidades del alumnado. En la Formación Profesional la materia de Historia estaba desligada de las enseñanzas profesionales y se impartía como una especie de síntesis de la de BUP a modo de un “añadido” de la cultura básica. La tradición disciplinar y académica quedó reservada para el Bachillerato y el COU.

La orden de 22 de marzo de 1975 organiza la estructura del Bachillerato y determina que la Historia fuera una materia común de cuatro horas semanales en 1º y en 3º BUP. Estas materias se englobaban dentro del área social y antropológica. Los objetivos de esta área son similares a las propuestas didácticas planteadas por la Escuela de Annales y que hemos en el capítulo 2 de este trabajo de investigación:

- *“El área social y antropológico, que comprende buena parte de la formación humanística, pretende ofrecer un conocimiento amplio del hombre y de la sociedad, situando a los alumnos ante los hechos humanos, individuales y colectivos, del pasado y del presente. Les proporcionará conocimientos y desarrollará hábitos que les permitan comprender en profundidad la cultura de la sociedad en que viven, contribuir a su perfeccionamiento y desarrollo y propiciar la convivencia y colaboración con los demás, el entrenamiento en actividades y responsabilidades cívicas y sociales y la comprensión entre los hombres y los pueblos”<sup>309</sup>*

La materia “Historia de las Civilizaciones” de 1º BUP, según establece, el Plan de Estudios del Bachillerato, respondía una concepción de la Historia basada en la historia total, una historia de las civilizaciones y una idea del tiempo histórico basado en grandes períodos de tiempo cada uno de ellos con procesos de distinta duración. Todos estos rasgos están en relación con “la nueva forma de hacer Historia” y, en concreto, al representante de la Escuela de Annales, Fernand Braudel. Como ya hemos mencionado en el capítulo 3, este historiador definió las civilizaciones como espacios, sociedades, economías, mentalidades colectivas y continuidades. Las civilizaciones se desarrollan en un espacio concreto, por lo que las condiciones naturales influyen en

---

<sup>309</sup> Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria. BOE. Nº 93. 18 de abril de 1975.



sus características. Cada civilización presenta unas condiciones materiales distintas, ofrece una concepción propia del mundo y se desarrolla a lo largo de la Historia. A continuación reproducimos el texto de la Orden para que se vean las influencias en el Plan de Estudios de la Escuela de Annales de Fernand Braudel:

- *"Si el moderno concepto de la Historia nos conduce hacia una Historia total, más aún debe tenerse en cuenta esta consideración en el Bachillerato. La asignatura de primer curso no debe ser confundida con una Historia universal. El lógico análisis de acontecimientos ha sido suficientemente tratado en EGB y aunque en el Bachillerato no se debe perder de vista en ningún momento, si debe marcarse el énfasis en el estudio de los diferentes aspectos económicos, sociales y culturales, los cuales han marcado en una gran medida las líneas maestras de la civilización en una visión de grandes etapas en donde debe quedar bien claro, por otro lado, el proceso de cronología, elemento básico e imprescindible para la comprensión del sentido de sucesividad histórica"*<sup>310</sup>.

Los objetivos que se establecen para la materia muestran un carácter poco práctico (adquisición de un conocimiento al que no se establece utilidad práctica para el alumnado, aparece como un saber cultural) que servirá para entender mejor su "país" y con un carácter eurocentrista. Estas cuestiones nos muestran una permanencia con el bachillerato más tradicional que tiene como finalidad la creación de un sentido de identidad nacional y eurocentrista al alumnado, justo en una materia que se mostraría propicia para valorar otras culturas y sus interrelaciones.

- *"La Historia de las Civilizaciones tiene un carácter propedéutico, con el fin de que los alumnos adquieran las bases del conocimiento que les permita comprender mejor la Historia y la Cultura de su propio país".*  
(...) *"Se pretende que el alumno de Bachillerato conozca los fundamentos de las principales civilizaciones que han ido desarrollándose a través de la Historia, paralelamente a la civilización occidental, para un mejor conocimiento de la contribución respectiva de Oriente y Occidente a los progresos, de la Humanidad desde los orígenes a la época actual y, muy particularmente, aquellos aspectos que conviven hoy en nuestra civilización*

---

<sup>310</sup> Ídem.

*y que inciden en el camino de una futura civilización universal de la cual la de Occidente será probablemente la base*<sup>311</sup>.

En la metodología propuesta nos encontramos con la introducción de novedades como la idea del aprendizaje significativo y del aprendizaje activo:

- *"Para la explicación de esta asignatura el profesorado ha de tener en cuenta los conocimientos adquiridos por el alumno en el segundo ciclo de la Educación General Básica, y así, la Historia de las Civilizaciones enlazará con la serie de ideas que sobre las grandes civilizaciones enlazará se han apuntado durante octavo curso de EGB"; "(...) no es objetivo suficiente para la enseñanza la transmisión de conocimientos. Los progresos de la ciencia y de la técnica los dejarán pronto rebasados. Por ello, debe tenderse a desarrollar en los alumnos la capacidad del aprendizaje individual, así como los mecanismos de un constante perfeccionamiento y actualización de aquellos contenidos. Deben aplicarse métodos activos que fomenten el espíritu de iniciativa y se enseñarán técnicas de trabajo intelectual que respondan a las finalidades señaladas. La interacción entre la teoría y la práctica es una exigencia ineludible como principio metodológico"*<sup>312</sup>.

La estructura del programa es una confirmación a los objetivos establecidos para la materia. Hay ocho bloques temáticos entre los cuales se distribuyen treinta y dos temas. Los bloques de temas corresponden a distintas civilizaciones que se han desarrollado en el tiempo. Por lo tanto, nos encontramos con una organización diacrónica de diversos procesos de carácter cultural, artístico, político, económico y social de marcado carácter conceptual que se engloban, dentro de un marco de civilizaciones con una concepción de progreso, en que finalmente triunfa la civilización occidental.

A partir del análisis de la legislación de la materia de Historia de las Civilizaciones de 1º de BUP, nos encontramos con un materia con claras influencias de la Escuela de Annales, y especialmente de Braudel en una concepción estructuralista de la materia (las civilizaciones se estudian en su evolución en el tiempo por periodos analizando unas determinadas cuestiones, como espacio geográfico, política,

---

<sup>311</sup> Ídem.

<sup>312</sup> Ídem.

economía, sociedad y cultura). También aparecen el estudio de las principales revoluciones en la línea de la escuela de historiadores marxistas no dogmáticos y de la historia económica y social. Por lo tanto, la "nueva forma de hacer historia" ya se encuentra presente en el planteamiento teórico en esta materia. También en el aspecto teórico hay una introducción de nuevos principios didácticos alejados del memorismo tradicional y que apuesta por métodos didácticos de aprendizaje activo, en relación con la didáctica de esta nueva forma de hacer historia. Estas circunstancias son una importante novedad en la enseñanza de la Historia en nuestro país, pero también es conveniente notar las permanencias en la enseñanza de la Historia: a) Presencia de un número elevado de temas con un fuerte carácter conceptual que obliga a un aprendizaje memorístico alejado del aprendizaje significativo que en el marco teórico se plantea; b) Un carácter poco práctico de la materia para el alumnado con lo que es un conocimiento de carácter cultural propio de un bachillerato tradicional y elitista; c) Interés por la formación en el alumnado de un sentido de la identidad nacional y eurocentrista. El estudio de las civilizaciones del presente y del pasado debe servir, según la propuesta de la ley, para que el alumno conozca mejor su país y valore que la civilización Occidental es la base de una futura civilización universal: *"Se pretende que el alumno de Bachillerato conozca los fundamentos de las principales civilizaciones que han ido desarrollándose a través de la Historia, paralelamente a la civilización occidental, para un mejor conocimiento de la contribución respectiva de Oriente y Occidente a los progresos de la Humanidad desde los griegos a la época actual y, muy particularmente, aquellos aspectos que conviven hoy en nuestra civilización y que inciden en el camino de una futura civilización universal de la cual la de Occidente será probablemente la base."*<sup>313</sup>

La materia "Geografía e Historia de España y de los países hispánicos" de 3º BUP, a pesar del título, está fuertemente condicionada por la Historia de España debido a la importancia que se le da en los objetivos y por la organización de los temas. La presencia de veinticinco temas de cuarenta y cinco dedicados a Historia de España (un 55%) confirma la importancia de este aspecto. Aunque en el Plan de Estudios de Bachillerato se omite expresar una idea sobre el concepto de Historia en esta materia, como vimos que se realizó en 1º de BUP con la idea de Historia total e Historia de las civilizaciones, el Plan de Estudios de Bachillerato dice que se seguirá "los aspectos señalados en la Historia de las Civilizaciones", es decir, la división del análisis en los

---

<sup>313</sup> Ídem.

aspectos de política, economía, cultura, sociedad y arte. Sin embargo, como se dice tendrá especial presencia "la presentación de los hechos" (historia positivista de tipo político). El análisis de los contenidos de los temas de Historia de España nos revela un predominio de temas políticos, aunque se introduce algunos en relación con la nueva historiografía interesado por temas económicas y sociales (historiografía marxista renovada no dogmática) al introducir el apartado de los comienzos de la industrialización y del movimiento obrero en España.

En el Plan de Estudios de Bachillerato, también se expresa que uno de los objetivos de esta materia es integrar al individuo en su comunidad (es decir, la nación española). De esta forma, se intenta crear un fuerte sentido de identidad al alumnado en relación a España acentuando por el análisis de espacio geográfico. Incluso se podría ver un cierto componente del nacionalcatolicismo con la idea de raza hispánica por incluir en la materia Hispanoamérica. Por lo tanto, el título de la materia, el análisis numérico de la composición de los temas, la advertencia y la realidad de que tiene que existir una presencia de hechos políticos y el fuerte carácter identitario nacional nos hace deducir que nos encontramos ante una Historia de tipo tradicional:

- *"A través de los dos cursos anteriores se debe llevar a los alumnos a obtener el marco adecuado para una mejor comprensión de su propio país, considerando en relación con el contexto de tiempo y espacio, y de la propia organización de España en el momento presente. Por ello, en este tercer curso se pueden estudiar conjuntamente los aspectos geográficos e históricos de nuestro país"*

*(...) "La segunda parte de este curso analiza la evolución histórica de España. Aunque deben seguir teniendo una consideración espacial, los mismos aspectos señalados en la Historia de las Civilizaciones, no debe rehuirse la presentación de los hechos, ya que la formación de los alumnos permite una mayor profundización en el estudio de los diversos temas. Esta materia pretende la integración consciente del individuo en la propia comunidad en que vive, y por ello (a través de los aspectos más interesantes de nuestro pasado) ha de prevalecer su proyección a épocas más recientes hasta llegar al de la vida actual en España, lo que en definitiva entra ya en el terreno del análisis geográfico"*<sup>314</sup>.

---

<sup>314</sup> Ídem.

La metodología, propuesta en el Plan de Estudios de Bachillerato, responde a los principios teóricos del aprendizaje significativo. Sin embargo, la realidad creada por una estructura de cuarenta y cinco temas con una concepción conceptual condiciona un aprendizaje, en que las “prisas por acabar el programa”, obliga a un aprendizaje memorístico e irreflexivo por parte del alumnado.

- *“El profesor debe utilizar los conocimientos proporcionados por los dos primeros cursos y trasladar los problemas estudiados en aquel momento al examen de los que son específicos de cada etapa del desarrollo del país. Es imprescindible establecer continuas relaciones con la situación de otras culturas del mundo, tanto en su historia como en su momento presente, de acuerdo, con los diversos momentos que se vayan estudiando. No obstante, se debe prestar la debida atención a los aspectos peculiares y originales de nuestra historia y de nuestra geografía que para un alumno español tienen un valor especial, lo mismo que los aspectos característicos de la cultura hispanoamericana”*<sup>315</sup>

En resumen, la LGE y la legislación, que la desarrolló, introdujeron los siguientes cambios en la materia escolar de la Historia de forma teórica: una nueva concepción de la Historia al introducir el concepto de Historia total, historia de las civilizaciones y nuevo sentido temporal en relación con las “nuevas formas de hacer Historia” y, en concreto, con la Escuela de Annales; una nueva concepción de la didáctica que rechaza el memorismo y apuesta por el aprendizaje significativo. Sin embargo, el análisis de la propia legislación nos muestra permanencias como: el sentido de identidad nacional cuando se estudia las civilizaciones del mundo debe servir para conocer mejor a España y la importancia de la cultura occidental (eurocentrismo). Este sentido de identidad nacional se hace más fuerte en 3º de BUP puesto que las referencias básicas son el territorio geográfico; la sucesión de hechos políticos ordenados cronológicamente nos habla de una Historia tradicional; los contenidos propuestos son de carácter conceptual y muy extensos lo que favorece una enseñanza expositiva y un aprendizaje irreflexivo y sólo memorístico, que contradice al tipo de aprendizaje significativo que en teoría defiende la LGE.

Para finalizar el análisis de la LGE en la enseñanza de la Historia expondremos como ha influido en el principal objeto de estudio de este trabajo de investigación, el

---

<sup>315</sup> Ídem

libro de texto. La disposición final quinta establece que *"los libros y el material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grado y Bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan"*<sup>316</sup>. Todos los libros consultados en esta investigación desde 1975 a 1994 cuentan con esta anotación en su interior. No podemos hablar de censura y más sobre todo a partir de 1978 con la promulgación de la Constitución. Raimundo Cuesta Fernández describe cómo funcionaba el mercado editorial de los libros de texto en estos años: *"El Estado supervisa y autoriza, el profesor, con la ayuda de las editoriales, elige el texto entre varios de los aprobados, y los alumnos hacen de consumidores del producto cultural"*<sup>317</sup>. En estos años iniciales los libros son elaborados para los editoriales por equipos de catedráticos y profesores de instituto. Primitivo Sánchez Delgado habla de la importancia del libro de texto, llegando a ser en muchas ocasiones la fuente única y exclusiva de conocimientos para el alumnado. Además, explica que en los años setenta los planteamientos y conceptos de la Escuela de Annales se introdujeron en los libros de texto. Se cambió el planteamiento de la historia en vez de memorizar hechos, se memorizaban conceptos como clase social, coyuntura, estructura y revolución que no tenía sentido para el alumnado. Primitivo Sánchez Delgado llega a la conclusión que se produjo un cambio epistemológico que no fue acompañado de un cambio didáctico<sup>318</sup>.

Una vez finalizado el análisis sobre como la LGE y su legislación complementaria plantea la materia escolar de Historia en BUP, estudiaremos como desde la LOGSE en su etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se incluye la disciplina escolar de la Historia. La Historia no es una materia específica en la ESO, sino que se encuentra incluida dentro del área disciplinar de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en los cuatro cursos de la etapa con una carga horaria de tres horas semanales. Para realizar este análisis usaremos la LOGSE, el Real Decreto 1007/1991 de Enseñanzas Mínimas en ESO y el RD 1345/1991 que establece el currículo en ESO y seguiremos como cuestiones de análisis los elementos del currículo. El objetivo es poder contextualizar la investigación de los textos escolares entre 1995 y 2000 partiendo de los presupuestos legislativos de la LOGSE.

---

<sup>316</sup> Ley 14/1970: *Op.Cit*

<sup>317</sup> CUESTA FERNÁNDEZ: *Op. Cit.* 1998. p. 103

<sup>318</sup> SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo: *Op. Cit.*

En la introducción de los anexos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los RD 1007/1991 y RD 1345/1991 se menciona que las disciplinas de la Geografía y de la Historia tienen un mayor énfasis en el área por su mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales. Esta idea está en relación con los postulados de Lucien Febvre y Fernand Braudel tratados en el capítulo tercero:

- *"Los contenidos formativos más tradicionales en el ámbito del conocimiento de las sociedades han sido los de la Historia y la Geografía. Estas dos disciplinas destacan, no sólo por su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también por hecho de ser las ciencias que consideran la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integradora. Con todo, en la formación de los jóvenes hay contenidos básicos que esas dos ciencias no pueden cubrir por sí solas de forma satisfactoria, por lo que esta área ha de nutrirse de otras disciplinas como son Sociología, Antropología, Economía, Historia del Arte, Ecología etc."*  
*"(...). Se trata de recoger las contribuciones de cada disciplina y de ponerles al servicio de unos objetivos educativos de naturaleza más general. El énfasis otorgado a la Geografía y a la Historia se corresponde precisamente con su mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales"*<sup>319</sup>.

En este apartado introductorio dos de las siete finalidades de la enseñanza del área estarían en relación con las finalidades tradicionales de la materia de Historia: *"conocer, comprender y valorar críticamente el entorno próximo y la comunidad humana y social en sus distintos ámbitos: Comunidad Autónoma, España, Comunidad Europea y comunidad internacional"; "conocer el funcionamiento y los mecanismos de las sociedades, analizar y comprender los hechos y fenómenos sociales en el contexto global en que se producen y analizar los procesos de cambio histórico en la sociedad preguntándose por el sentido del progreso en la evolución de las sociedades"*<sup>320</sup>. En las finalidades se observa una prioridad de comprender la sociedad actual en línea con el principio de enseñanza comprensiva, alejándose un poco de la concepción temporal propia de la Historia. Por último, sobre la introducción de los anexos hay que destacar la valoración psicológica de la enseñanza y del aprendizaje del área:

---

<sup>319</sup> Real Decreto 1007/1991: *Op. Cit* y Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 220. 13 de septiembre de 1991.

<sup>320</sup> *Ídem*.

- *"La enseñanza y el aprendizaje del área se ven facilitados en estas edades por el desarrollo intelectual del pensamiento concreto al formal. Sin embargo, la complejidad de ciertas tareas centrales en el área plantea algunas dificultades en ese desarrollo que es preciso tener presente al planificar y organizar la enseñanza del área. Concretamente estas dificultades se manifiestan de manera preferente en la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales, la adquisición de nociones especiales y temporales, el procesamiento de informaciones divergentes y contradictorias, y la superación de las diferencias a menudo existentes entre el conocimiento científico y el cotidiano sobre la realidad social"*<sup>321</sup>.

Los objetivos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia están en relación con el desarrollo de las capacidades que se proponen en los objetivos generales de la etapa de ESO. Se proponen once objetivos de área, los objetivos relacionados con la disciplina de la Historia son el nº 5 (*"identificar y analizar las interacciones que se producen entre hechos políticos, económicos, culturales, que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas, así como el papel que los individuos, hombres y mujeres, desempeñan en ellas, asumiendo que estas sociedades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio que se proyectan en el futuro"*). Este objetivo está en relación con los postulados de la "nueva forma de hacer Historia" y el nº 7 (*"Resolver problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones, aplicando los instrumentos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia"*). En relación con la anterior concepción de la Historia, se plantea una metodología activa basado en el planteamiento de sencillos problemas como vimos en el capítulo tercero). También se plantean objetivos relacionados con el conocimiento de la sociedad del presente que se relaciona con la corriente historiográfica de la Historia del tiempo presente y con una nueva concepción de la identidad múltiple y no excluyente (objetivo nº 1 *"Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece"*). Los objetivos nº8, nº 9, nº 10 y nº 11 están en relación con una visión de la enseñanza de la Historia por descubrimiento.

---

<sup>321</sup> Ídem.



Los contenidos propuestos no son un temario por cada curso de la etapa, sino que son los contenidos que deberían trabajarse a lo largo de los cuatro años de ESO. La forma en que se estructuren y trabajen los contenidos se decide en los Proyectos Curriculares de Etapa y en las Programaciones de Aula en relación con la idea de currículo abierto. Según establece el Real Decreto 1345/1991, los contenidos se agrupan en ejes y bloques de contenidos. Los ejes se dividen en temáticos, procedimentales y actitudinales y los tres se interrelacionan a lo largo de la etapa. Hay tres ejes temáticos: Sociedad y territorio, Sociedades históricas y cambio en el tiempo, y El mundo actual. Este Real Decreto afirma que en el eje "Sociedades históricas y cambio en el tiempo" *"la historia, la historia del arte y la antropología son los referentes disciplinares principales"*<sup>322</sup>. Los ejes procedimentales son el tratamiento de la información, la causalidad múltiple e indagación e investigación. Los ejes actitudinales son rigor crítico y curiosidad científica, tolerancia y solidaridad, y valoración y conservación del patrimonio. Los ejes temáticos, como señala el RD 1345/1991, se desarrollan y concretan en nueve bloques de contenido. Cada bloque temático es un núcleo homogéneo de conceptos, procedimientos y aptitudes. Julio Juan Pérez Martínez aclara que estos bloques de contenido no constituyen un temario. Esto significa que se debe trabajar, pero no necesariamente en el orden y secuenciación que aparece<sup>323</sup>:

- Al eje temático "Sociedad y Territorio" le corresponden los bloques temático: 1 "Medio ambiente y conocimiento geográfico", 2 "La población y el espacio urbano" y 3 "la actividad humana y el espacio geográfico".
- Al eje temático "Sociedades históricas y cambio en el tiempo" le corresponden los bloques de contenido: 4 "Sociedades históricas", 5 "Sociedad y cambio en el tiempo" y 6 "Diversidad cultural".
- Al eje temático "El mundo actual" le corresponden los bloques de contenido: 7 "Economía y trabajo en el mundo actual", 8 "Participación y conflicto político en el mundo actual" y 9 "Arte, cultura y sociedad en el mundo actual".
- El bloque temático 10 "La vida moral y la reflexión ética" se impartirá en el cuarto curso.

---

<sup>322</sup> Real Decreto 1345/1991: *Op. Cit.*

<sup>323</sup> PÉREZ MARTÍNEZ, Julio Juan: *Op. Cit.*

La evaluación se efectúa a través de 29 criterios que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo. Los criterios de evaluación establecen el tipo y el grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado. Siete criterios de evaluación están relacionados con la disciplina de la Historia. Otros siete criterios de evaluación se vinculan con aspectos de la actualidad. Cuatro criterios de evaluación tratan sobre manejo de fuentes de información.

La metodología se plantea en el anexo del Real Decreto 1345/1991 que establece el currículo para la ESO bajo el enunciado "principios metodológicos de la etapa". Estos principios son el constructivismo, el aprendizaje funcional, la claridad en la presentación de los contenidos, el aspecto práctico, la atención a la diversidad, el trabajo en equipo de los docentes, la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, y orientación al alumnado.

A continuación vamos a analizar el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tal como lo configuran los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y de currículo de la ESO, siguiendo las tres cuestiones fundamentales de este trabajo de investigación (corrientes historiográficas, metodología didáctica e identidad) para después comprobar su presencia en los libros de texto del período 1995-2000. En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia están presentes mediante numerosas referencias las "nuevas formas de hacer Historia" y "las corrientes historiográficas de finales del S. XX". Hay bastantes referencias que recuerdan a la escuela de Annales. En la introducción del anexo, como ya hemos explicado, se habla de integración de las ciencias sociales con una mayor relevancia de la Historia y de la Geografía por su carácter global y estructurante. El criterio de evaluación nº 11 hace referencia a la idea de civilizaciones y de sociedades históricas en relación a la idea de Fernand Braudel (*"Identificar cronológicamente las principales civilizaciones y sociedades históricas anteriores a la Edad Moderna y utilizar un conocimiento básico de las mismas para entender vestigios materiales y visuales característicos de tales sociedades"*<sup>324</sup>). La idea del tiempo histórico defendida por Fernand Braudel se encuentra presente en uno de los conceptos del bloque temático 5 que se titula "El cambio y la continuidad a través de la evolución en el tiempo de aspectos significativos de la vida humana (rasgos de la actividad económica, de la vida privada y la marginación femenina, de las

---

<sup>324</sup> Real Decreto 1007/1991: *Op. Cit* y Real Decreto 1345/1991: *Op. Cit*.

creencias religiosas, de las formas de organización social y política, etc)<sup>325</sup>. En relación con esta concepción del tiempo se formula los siguientes procedimientos del bloque temático nº 5: *"Distinción entre causas de larga y corta duración y consecuencias a corto y largo plazo; identificación y distinción entre transformaciones estructurales y coyunturales en el análisis de los procesos de cambio; análisis de algunos procesos de cambio histórico y comparación de su duración y ritmos respectivos"*<sup>326</sup>. La idea del cambio y la revolución propia de los historiadores marxistas no dogmáticos también está presente en el bloque temático 5 en el contenido conceptual "cambio social y revolución en la época contemporánea".

Estos Reales Decretos que establecen el currículo de la ESO para el territorio del Ministerio de Educación también tienen bastantes referencias a las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX". La Historia del tiempo presente la podemos apreciar con la referencia a la Transición española en el criterio de evaluación nº 16 y la importancia de la Constitución de 1978 en nuestros comportamientos cotidianos en el criterio de evaluación nº 18. Además las referencias constantes a una comprensión de la sociedad en la que vive el alumnado están en relación con esta tendencia historiográfica. La Historia del género también se encuentra presente en este Real Decreto en el objetivo nº 5 se hace visible la presencia de las mujeres cuando se dice *"Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos, culturales que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas, así como el papel que los individuos, hombres y mujeres, desempeñan en ellas, asumiendo que estas sociedades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio que se proyectan en el futuro"*<sup>327</sup>. En el bloque temático nº 5 en uno de los contenidos conceptuales se habla de analizar la marginación femenina como un aspecto significativo de la vida humana donde analizar el cambio y la continuidad. En este mismo bloque temático una de las actitudes es *"la valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en nuestras costumbres y tradiciones, y la recuperación e integración del patrimonio cultural de las mujeres"*<sup>328</sup>. La Historia de la vida cotidiana también tiene sus referencias, así por ejemplo, en el enunciado del criterio de evaluación nº 9 se dice: *"Ordenar y representar gráficamente la evolución que ha sufrido algún aspecto de la vida humana (rasgos de la vida cotidiana, de las*

---

<sup>325</sup> Real Decreto 1345/1991: *Op. Cit.*

<sup>326</sup> *Ídem.*

<sup>327</sup> *Ídem.*

<sup>328</sup> *Ídem.*

condiciones materiales de vida de la organización política, hábitos y creencias etc.) a lo largo de diferentes épocas histórica, señalando los principales momentos de cambio en esa evolución”<sup>329</sup>. La Historia oral hace su aparición en uno de los procedimientos del bloque de contenido nº 4: “Planificación y realización, individual o en grupo, de una sencilla investigación histórica, preferentemente de carácter descriptivo, sobre un tema de la localidad y en la que se utilicen fuentes accesible al alumno, en particular materiales y orales”<sup>330</sup>. La Historia de las mentalidades también está recogida en los planteamientos teóricos del currículo de esta área cuando en uno de los procedimientos del bloque temático “Sociedades históricas” se formula: “Explicación de ciertas acciones, creencias, costumbres, etc de personas y colectividades pertenecientes a épocas distintas a la nuestra, considerando las circunstancias personales y las mentalidades colectivas”<sup>331</sup>.

Recordemos que todas estas corrientes historiográficas tenían en común una nueva teoría del conocimiento científico en la investigación científica que queda recogido en el criterio de evaluación nº 27: “Realizar con la ayuda del profesor una sencilla investigación de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema local, abordando tareas de investigación directa (trabajos de campo, encuestas, entrevistas, búsqueda y consulta de prensa, fuentes primarias, etc..) además de la consulta de información complementaria, y comunicar de forma inteligible los resultados del estudio. Este criterio trata de evaluar en qué medida los alumnos y alumnas son capaces de plantearse y realizar en términos aceptables un pequeño trabajo de investigación. Lo importante en este caso es la autenticidad y rigor de la investigación y no la relevancia del tema; para ello el trabajo deberá implicar una indagación directa, es decir, no deberá basarse exclusivamente en la consulta de bibliografía, aunque ésta sea muy importante”<sup>332</sup>. Otro rasgo que comparten estas nuevas corrientes historiográficas y que se encuentra presente en el currículo del área es el abandono del eurocentrismo. Dos ejemplos, uno de los conceptos del bloque nº 6 habla “Diversidad y relativismo cultural a través del análisis de algunos elementos de culturas distintas a la propia (culturas preindustriales, minorías culturales de nuestro entorno o manifestaciones de ritos y costumbres de nuestro pasado)”<sup>333</sup>, el otro

---

<sup>329</sup> Ídem.

<sup>330</sup> Ídem.

<sup>331</sup> Ídem.

<sup>332</sup> Ídem.

<sup>333</sup> Ídem.

ejemplo lo encontramos en bloque nº 6 cuando se propone la siguiente actitud: *"rechazo de formas de pensar dogmáticas y etnocéntricas"*<sup>334</sup>.

La metodología didáctica que el currículo de esta área propone está en relación con uno de los rasgos de la "nuevas formas de hacer Historia" que es la "Historia problema" en la que se propone desarrollar la metodología del historiador en las investigaciones. El objetivo nº 11 del área está en relación con la importancia y el carácter de la investigación en las ciencias sociales: *"Reconocer las peculiaridades del conocimiento científico sobre lo social, valorando que el carácter relativo y provisional de sus resultados o la aportación personal del investigador son parte del proceso de construcción colectiva de un conocimiento sólido y riguroso"*<sup>335</sup>. En los contenidos de área se establecen tres ejes procedimentales que deben estar presentes en todos los bloques de contenidos: 1º indagación e investigación como forma de acceder al conocimiento (*"no se trata de preparar futuros investigadores, sino de mostrar a los alumnos de manera práctica cómo trabajan los geógrafos, historiadores y científicos sociales, como fundamentan sus hallazgos y qué problemas y obstáculos han de afrontar"*<sup>336</sup>); 2º Tratamiento de la información; y 3º Explicación multicausal. En los contenidos del área los ejes de actitudes están relacionados con la investigación científica que se propone como una metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *"El rigor crítico y la curiosidad científica. Aunque son actitudes que todas las áreas han de cultivar, resultan especialmente significativas en ésta, tanto por carácter opinable de los hechos humanos objeto de estudio, como por la importancia que en ella adquieren el análisis y la evaluación crítica de la información"*<sup>337</sup>. En los bloques de contenido hay enunciados de pronunciamientos que proponen la aplicación de investigaciones históricas por parte del alumnado, un ejemplo: *"Planificación y realización, individual o en grupo, de una sencilla investigación histórica, preferentemente de carácter descriptivo, sobre un tema de la localidad y en la que se utilicen fuentes accesibles al alumno, en particular materiales y orales"*<sup>338</sup>. Por último, recordamos el ya mencionado criterio de evaluación nº 27 en la que se propone realizar una investigación orientado por el profesor, pero se insiste en que *"(...) lo*

---

<sup>334</sup> Ídem.

<sup>335</sup> Ídem

<sup>336</sup> Ídem.

<sup>337</sup> Ídem.

<sup>338</sup> Ídem.

*importante en este caso es la autenticidad y rigor de la investigación y no la relevancia del tema*<sup>339</sup>.

En el aspecto de formación de identidad la LOGSE rompe totalmente con la LGE. La LGE establece que una de las finalidades de la educación es *"la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino"*<sup>340</sup>. Hay que enmarcar esto en el contexto histórico del período final del franquismo. Sin embargo, la LOGSE propugna defender un concepto de identidad democrática, plural e integradora. De esta forma, el objetivo nº1 del currículo del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia propone: *"Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos, y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social"*<sup>341</sup>. El aspecto que más llama la atención es que desde el inicio de la Transición democrática en 1978 hasta 1991 no se decida crear desde el ámbito de la legalidad de la educación y de la disciplina de la Historia una identidad democrática en sus jóvenes ciudadanos. Esto creemos que se explica por una de los rasgos de la Transición analizados en el capítulo 4 que es una transición continuista y no reformista.

En la disposición adicional primera del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas se establece que el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia desarrollará los aspectos relativos a las peculiaridades culturales del ámbito de cada Comunidad Autónoma. Esta situación explica que los libros de texto tengan apartados de la historia y de la cultura de la Comunidad Autónoma, aunque esta Comunidad Autónoma no tenga todas las competencias educativas transferidas. Este es el caso de la Comunidad de Madrid que no desarrolla su currículo de la ESO hasta el 2002 con el Decreto 34/2002 pero los libros de texto entre 1995-2000 tienen espacios reservados para la historia de la Comunidad de Madrid. De esta forma, las Comunidades

---

<sup>339</sup> Ídem.

<sup>340</sup> Ley 14/1970: *Op.Cit*

<sup>341</sup> Real Decreto 1345/1991: *Op. Cit.*

Autónomas crean a través de la educación un sentido de identidad que más adelante analizaremos en el capítulo 9 de este trabajo de investigación.

La observación de los contenidos del currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia nos hace observar que ha desaparecido la idea de nación como un ser vivo atemporal creada por el nacionalismo en el S. XIX y que en España se perpetuo con el franquismo. De esta forma, en el bloque de contenidos nº 4, "Sociedades históricas", uno de los contenidos conceptuales se enuncia de la siguiente forma: "*Aspectos significativos de la Prehistoria y la Edad Antigua en el territorio español actual*"<sup>342</sup>. Es significativo que no se habla de la Prehistoria y la Edad Antigua de España, puesto que en estos períodos no existía un Estado denominado España. En el mismo bloque de contenidos uno de los conceptos se enuncia de la siguiente forma: "*Hegemonía y decadencia de la monarquía hispánica: la colonización de América y el impacto recíproco; uniformismo y tensiones socio-religiosas y políticas; el esplendor literario y artístico*"<sup>343</sup>. De esta forma vemos como para designar los reinados de los Reyes Católicos y de los Austrias no se menciona la realidad política de España, sino de monarquía hispánica. Hay un intento en la redacción de estos contenidos conceptuales de que los conceptos no hagan a realidades que no corresponden a esos momentos históricos evitando uno de los instrumentos clásicos del nacionalismo que es buscar orígenes gloriosos a la nación actual. Por último, en los planteamientos del currículo que debe dar las pautas de la enseñanza del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, no sólo se evitar usar términos que crean identidad de los ciudadanos actuales de España con realidades anteriores a la creación de un Estado español, sino que se crean contenidos para crear un sentido de identidad con la España democrática en la que vive. En el bloque de contenidos nº 8, "Participación y conflicto político en el mundo actual" se fijan los siguientes contenidos conceptuales: "Los principios e instituciones básicas de los regímenes democráticos. Su presencia en la Constitución española. Las instituciones constitucionales españolas; la organización territorial de España. La Nación española, municipios, provincias y Comunidades Autónomas. Órganos y competencias"<sup>344</sup>. Lo destacable no es que aparezcan estos contenidos generadores entre los jóvenes ciudadanos de un sentimiento de identidad con un Estado democrático, sino que, como hemos comentado anteriormente, se produce con un retraso de 12 años.

---

<sup>342</sup> Ídem.

<sup>343</sup> Ídem.

<sup>344</sup> Ídem.

Como último aspecto del análisis del currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, recogemos algunas valoraciones de autores que han investigado este tema. Primitivo Sánchez Delgado opina que la composición disciplinar del área recuerda a la concepción de la Historia de la escuela de Annales. La principal diferencia es la inclusión de aspectos de la política que se había olvidado por la escuela de Annales. El enfoque epistemológico ya había cambiado con la LGE porque había situado la historia enseñada al nivel de los países de nuestro entorno. La principal innovación de la LOGSE es que absorbió los principales avances de las ciencias sociales en esos años. Primitivo Sánchez Delgado destaca como la LOGSE mostró una mayor preocupación en la forma y en los métodos que en los contenidos<sup>345</sup>. Ramón López Facal considera que los contenidos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia recuerdan a los de la EGB de la LGE produciéndose una yuxtaposición de disciplinas<sup>346</sup>. Raimundo Cuesta Fernández considera esta área como el triunfo de una nueva Historia con pedagogía en las que las fronteras entre la Historia de los grado de primaria y de secundaria han acabado por borrarse. El constructivismo se convirtió en la “argamasa” de un currículo muy psicologista<sup>347</sup>.

Igual que hicimos con la LGE analizaremos la relación entre la legislación educativa en la LOGSE y los libros de texto relacionados con la disciplina de la Historia. En la legislación no hay referencia a que la Administración educativa autorizará los textos escolares, (recordemos que en la LGE la Administración educativa supervisaba los libros de texto), sólo una ligera referencia a que la Inspección educativas supervisará los materiales curriculares. Esto deja una perspectiva mucho más abierta, en relación con la concepción abierta del currículo escolar. En los libros de texto del período es normal ver en las contraportadas la siguiente indicación “ha sido debidamente supervisado y analizado”. Francisco Díaz Alcaraz, inspector de educación, opina que la Administración no debería haber autorizado libros por curso, sino por ciclos que es lo que determinaba el espíritu de la ley. Para él, los libros de texto no ayudan al profesorado en su autonomía y en adaptar la enseñanza<sup>348</sup>. Raimundo Cuesta Fernández habla de que en los libros de texto se observa un equilibrio entre las novedades pedagógicas propuestas de la LOGSE y la tradición académica. De esta forma, “*retrocede la narración en beneficio de la documentación y de las fuentes,*

---

<sup>345</sup> SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo: *Op. Cit.*

<sup>346</sup> LÓPEZ FACAL, Ramón: *Op. Cit.* 2000

<sup>347</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Op. Cit.* 1998.

<sup>348</sup> DÍAZ ALCARAZ, Francisco: *Op. Cit.*



ganan espacio las ilustraciones y las actividades para el análisis de información de diferentes clase. Al mismo tiempo, perviven un fuerte estilo disciplinar y unos sobreentendidos pedagógicos y culturales muy tradicionales”<sup>349</sup>. Elena Rodríguez Navarro afirma que los libros de texto reflejan la corriente de progresismo pedagógico de la LOGSE que defiende que los conocimientos enseñados tienen que ser útiles. Esto se refleja en unos libros de texto que dan una gran importancia a la presentación visual y que han visto disminuido los contenidos. Elena Rodríguez Navarro afirma que los libros de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se caracterizan por la divulgación de conocimientos vinculados al presente, el tratamiento diferencial de los contenidos de Historia según la editorial y el dirigismo localista de los contenidos que ha sido absorbido por los nacionalistas para justificar el sentido de territorialidad que dan a los contenidos educativos<sup>350</sup>.

## **5.8. CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.**

A modo de conclusión de este capítulo referido al tratamiento que la legislación educativa en España ha realizado sobre la disciplina escolar de la Historia, proponemos una tabla resumen en que se analizará una serie de cuestiones (la base legal, la concepción de la Historia, los objetivos, la metodología, la estructura u organización de los contenidos, la evaluación y una valoración) de la materia de Historia en el franquismo (de forma global), Historia de las civilizaciones de 1º de BUP, Geografía e Historia de España y de los países hispanoamericanos de 3º de BUP y el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de ESO. Al final sintetizaremos los cambios y las permanencias en la disciplina escolar de la Historia desde el punto de vista de la legislación educativa. Recordemos que el objetivo de este capítulo y de esta síntesis final es comprobar en la segunda parte de la investigación como los libros de texto siguen o no siguen lo planteado en la legislación educativa.

---

<sup>349</sup> CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: Op. Cit. 1997. p. 329

<sup>350</sup> RODRIGUEZ NAVARRO, Elena: Op. Cit.

**GRÁFICO Nº4. La materia de Historia en la legislación educativa.**

	<b>FRANQUISMO</b>	<b>HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES 1º BUP</b>	<b>GEOGRAFÍA E HISTORIA DE ESPAÑA Y DE LOS PAÍSES HISPANOAMERICANOS 3º BUP</b>	<b>ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA. ESO.</b>
<b>BASE LEGAL</b>	Disposiciones legales citadas en el capítulo 5 de este trabajo	Orden de 22 de marzo de 1975	Orden de 22 de marzo de 1975	RD 1007/1991 RD 1345/1991
<b>CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA</b>	-Historia positivista y nacional -Escasa presencia de la Historia económica y social -Visión providencialista -Desatención de la Historia Contemporánea	Historia total. Historia de las civilizaciones. Tiempo histórico (continuación y cambio). En relación con "la nueva forma de hacer Historia" Escuela de Annales.	Se habla de interrelaciones entre la Geografía, la Historia y otras culturas. 25 de los 45 temas son de Historia nacional.	La Historia es una disciplina que se integra en el área. Planteamientos de la "nueva forma de hacer Historia" y de las corrientes historiográficas de finales del S. XX en todos los elementos del currículo.
<b>OBJETIVOS</b>	-Formación moral del individuo -Saber diferencial de carácter social sin aplicación práctica.	-Carácter poco práctico -Saber cultural que sirve para comprender el presente. -Bachillerato tradicional.	Integran al individuo en su comunidad. Historia de tipo nacional, más teniendo en cuenta que la LGE habla de conocer "las virtudes patrias".	-Estudiar interrelaciones de aspectos políticos, económicos y culturales en el tiempo de sociedades humanas, hombres y mujeres. -Importancia del presente. -Resolver problemas y pequeñas investigaciones.
<b>METODOLOGÍA</b>	-Expositiva por parte del profesorado. -Memorística por parte del alumnado para superar un examen	Planteamiento de una concepción de aprendizaje significativo y activo. La configuración de un temario conceptual y muy amplio lleva a la práctica a metodologías tradicionales.	Igual que 1º BUP	-Aprendizaje constructivo -Saberes prácticos y funcionales -Investigaciones del alumnado.
<b>ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS</b>	Nacionalismo, diseño cronológico y perspectiva eurocéntrica.	8 bloques temáticos que organizan 32 temas. Concepción cerrada, eurocentrista y basado en la ida de progreso.	45 temas de los cuales 25 son de Historia de España.	-Desarrollo de los contenidos abiertos por los centros y por el profesorado propios de un currículo abierto. -El 1º nivel de concreción curricular determina divide los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto tres que influyen y organizan los bloques de contenido.
<b>EVALUACIÓN</b>	Examen del alumnado.	De forma general la LGE habla de valorar el aprovechamiento del alumno y la acción de los centros	Igual que 1º BUP	Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de 29 criterios de evaluación del área.
<b>VALORACIÓN</b>	-Fracaso y abandono del nacionalcatolicismo en la década de 1960 -Desconexión con las corrientes historiográficas y de la enseñanza de la historia en Europa y con la tradicional liberal existente en España antes de la II República.	-Influencia de corrientes historiográficas ("Las nuevas formas de hacer Historia". Braudel). -Introducción de nuevos métodos didácticos, aunque los contenidos de la materia obligan a una didáctica tradicional.	-En su planteamiento inicial relación con Annales al hablar de relaciones entre Historia, Geografía y relaciones con otras culturas. -Historia tradicional por los 25 temas de Historia Nacional muy conceptuales.	-Incorporación con retraso a la enseñanza de la Historia de las corrientes historiográficas y de la metodología didáctica de otros países.

Los principales cambios en la materia escolar de la Historia y en su enseñanza a través del análisis de su legislación son los siguientes:

- Abandono del modelo educativo del nacionalcatolicismo del primer franquismo. Este abandono tuvo su inicio en la década de 1960. Los rasgos generales de este modelo corresponden al modelo tradicional de enseñanza de la Historia en España y son los siguientes: enseñanza expositiva, aprendizaje memorístico, una concepción de la Historia basada en hechos políticos y fuertemente ideologizada.
- Adaptación de la Historia enseñada a las principales corrientes historiográficas internacionales con retraso provocado por el aislacionismo cultural del régimen dictatorial de Franco. En el análisis de la LGE hemos observado que están presentes las "nuevas formas de hacer Historia" con la escuela de Annales (en especial, se reconoce la influencia de Fernand Braudel), la historiografía marxista británica no dogmática y la historia económica-social. En la LOGSE persisten las influencias de estas "nuevas formas de hacer Historia" y se aprecian referencias a las principales "corrientes historiográficas de finales del S. XX".
- Lenta introducción de novedades didácticas. Se introdujeron con la LGE y se desarrollaron con la LOGSE en el que se daba más importancia a la construcción del conocimiento por parte del alumno mediante investigaciones y resolución de problemas que a los propios contenidos. En el momento en que en España a nivel legal aceptaba esta visión reformista de la educación, en el mundo académico internacional se vivía un debate entre esta visión reformista de la educación y una versión más tradicional de la educación que luchará contra los errores cometidos por la anterior. Este debate en España se vivió con retraso y es el conocido "debate de las humanidades" que se inició en el curso 1996-1997.
- La LOGSE abandonó la idea de identidad nacional única y etnocéntrica, por una identidad plural donde el alumnado es miembro de una España democrática y plural, pero, además, también es miembro de su Comunidad Autónoma y forma parte del proyecto de integración europea.

Las principales permanencias en la materia escolar de la Historia y en su enseñanza a través del análisis de su legislación son las siguientes:

- Retraso en la didáctica de la Historia.
- Permanencias de rutinas historiográficas y didácticas en el ámbito legal hasta 1990 como la visión de la Historia como una sucesión de hechos en un espacio geográfico, el predominio de los contenidos conceptuales, la importancia de la historia nacional, el eurocentrismo y la escasa importancia de las actividades didácticas. En el marco legal y en el planteamiento teórico la LOGSE supuso una ruptura con estas rutinas que luego analizaremos si cumplen los libros de texto.

## **SEGUNDA PARTE: LOS TEXTOS ESCOLARES**

## **CAPÍTULO 6. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y ESTRUCTURAS DE LOS LIBROS DE TEXTO.**

### **6.1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS.**

Para cumplir dos de los tres objetivos de este estudio (identificar las tendencias historiográficas presentes en los libros de texto y analizar los aspectos didácticos de los libros de texto) es importante analizar los planteamientos iniciales de los manuales escolares sobre qué Historia se pretende enseñar y propuesta sobre qué metodología didáctica se va a utilizar.

A la hora de exponer la metodología en el análisis de los planteamientos teóricos de los libros de texto recordaremos las pautas que nos dimos en el apartado 1.8, "Aspectos metodológicos", de este trabajo. La localización de los manuales escolares se ha realizado a través del buscador de la base de datos de la Biblioteca Nacional con dos criterios de búsqueda, editorial y año de edición, para rastrear todos los materiales públicos por las editoriales en un periodo de tiempo concreto. En esta búsqueda se han localizado los manuales escolares que a continuación se citarán pero no hemos localizado ninguna guía didáctica ni otro material complementario en el período de tiempo entre 1975 y 2000. Por lo tanto, para analizar los planteamientos iniciales de los manuales escolares utilizaremos las introducciones de estos textos escolares o capítulos que se dediquen a la introducción sobre la Historia. Este análisis de los planteamientos iniciales se realizará de una forma cualitativa sin recurrir a la estadística. Por último, este análisis se basará en la comparación de los planteamientos de los libros de texto del mismo período y de distintos períodos para encontrar cambios y permanencias.

Por último, recordemos que este análisis de los planteamientos iniciales de los textos escolares debe tener presente un importante referente en cuestión de historiografía y de metodología didáctica que es la legislación. Puntualicemos que para la materias de "Historia de las civilizaciones" de 1º de BUP y "Geografía e Historia de España y de los países Hispanoamericanos" de 3º de BUP el referente legal es la Orden de 22 de marzo de 1975 y para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia son el RD 1007/1991 y el RD 1345/19991.

## PLANTEAMIENTOS SOBRE HISTORIA.

La editorial Anaya publicó dos libros de texto de 1º de BUP elaborado por equipos de autores diferentes. El libro de texto confeccionado por Julio Valdeón y otros autores en su definición de Historia, finalidad de la Historia, concepción del hecho histórico, fuente histórica e idea de civilización responde a lo establecido por “las nuevas formas de hacer Historia” (apartado 3.1 de este trabajo de investigación)

- La siguiente definición de Historia está inspirada en la definición de Bloch: *“a la que se puede definir como la ciencia que tiene por objeto el estudio de la evolución del hombre en sociedad”*<sup>351</sup>.
- Finalidad de la Historia: *“La tarea fundamental de la Historia, como investigación y como docencia, sin despreciar en modo alguno los hechos históricos, consiste fundamentalmente en situar estos últimos en un contexto general en el que adquieran un auténtico significado. Para ello es preciso analizar cuidadosamente los distintos niveles en los que se desarrollan las actividades de los hombres”*<sup>352</sup>.
- Hechos históricos: *“(…) acontecimientos que se consideraban decisivos para la comprensión de la evolución de la Humanidad. La valoración de los acontecimientos depende de las condiciones del historiador (...) a la luz de la historiografía contemporánea, reviste mayor importancia un dato referido a una revuelta campesina que la inmensa mayoría de las noticias de las crónicas de la Edad media que nos hablan de la vida los monarcas”*<sup>353</sup>.
- Fuente histórica: *“Para llevar a cabo su labor, el historiador ha de valerse de los testimonios transmitidos por el pasado. Los documentos escritos son el fundamento de la investigación histórica, pero, en general, todos los restos del pasado pueden ser utilizados como medio útiles para el conocimiento histórico”*<sup>354</sup>.
- Civilización: *“(…) conjunto de caracteres que presenta la vida colectiva de un grupo o de una época”*<sup>355</sup>.

---

<sup>351</sup> VALDEÓN, Julio, GONZÁLEZ, Isidoro, MAÑERO, Mariano, SÁNCHEZ ZURRO, Domingo: *Historia de las civilizaciones. 1*. Madrid: Anaya. 1975. p.6

<sup>352</sup> Ídem. p. 7

<sup>353</sup> Ídem. p. 6

<sup>354</sup> Ídem. p. 7

<sup>355</sup> Ídem. p. 8

El otro libro de 1º de BUP de la editorial Anaya fue elaborado por Antonio Domínguez Ortiz y otros autores. Su concepción del objeto de estudio, su definición de civilización, su planteamiento del tiempo histórico y la búsqueda de una explicación global a través de las estructuras de una sociedad están inspiradas en las ideas de Fernando Braudel.

- *"Las unidades inteligibles de estudio histórico no son los estados nacionales ni la humanidad como un todo, sino las sociedades, es decir, cierta comunidad humana que se llama sociedad"*<sup>356</sup>.
- *"En definitiva, las civilizaciones son continuidades históricas. La historia tiene diferentes tiempos, trabajando y reflejándose en tres tiempos o planos diferentes: el plano corto (...), el plano medio, el plano largo"*<sup>357</sup>.
- *"Las profundas transformaciones que se producen en la Edad Contemporánea a partir de la segunda mitad del S. XVIII comienzan con un cambio radical de las estructuras económicas, relacionadas con otros en la sociedad, la cultura y las formas políticas. Estas transformaciones, actuando conjuntamente, darán como resultado que el hombre y las sociedades, sobre todo en el mundo occidental, cambien totalmente respecto a los siglos anteriores, comenzando una nueva etapa en la historia de la civilización occidental. En la economía se imponen la industrialización y el capitalismo; en la sociedad, la burguesía como clase dominante; en el pensamiento, predominarán el racionalismo y el sentido crítico, y en la política el liberalismo bajo la forma de monarquía constitucional (...). La implantación de estos se hizo a través de un largo y lento proceso. Por un lado se manifiesta el avance de las nuevas estructuras hacia un cambio total de la sociedad; por otro se produce la resistencia de las estructuras tradicionales de lo que se llama el Antiguo Régimen, opuestas a tales cambios"*<sup>358</sup>.

Ambos libros fueron reeditados en el año 1986 por la editorial Anaya. Sin embargo, en el año 1997 Anaya publicó un nuevo manual de 1º de BUP en este caso por otro equipo de autores entre los cuales destaca la figura de Joaquín Prats del cual ya hemos hablado en este trabajo de investigación por su aportación a la renovación de la didáctica de la Historia en la década de 1980. La definición que plantea sobre

---

<sup>356</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Historia de las civilizaciones y del arte 1º*. Madrid: Anaya. 1978. p. 7

<sup>357</sup> Ídem. p. 11

<sup>358</sup> Ídem. p. 266



civilización y los elementos que las definen está en la línea de "las nuevas formas de hacer Historia". La principal diferencia es la importancia que este autor le da al factor económico en relación con el marxismo no dogmático.

- *"El concepto de civilización deja de confundirse con el de progreso, para pasar a designar el conjunto de manifestaciones culturales y de logros técnicos relacionados con las estructuras sociales, económicas y mentales, características de un determinado grupo humano y que mantienen ciertos rasgos constantes en el proceso de su evolución"*<sup>359</sup>.
- *" (...) la civilización como el conjunto de estructuras sociales, económicas, geográficas y mentales que caracterizan a las distintas colectividades humanas"*<sup>360</sup>.
- *"Todos los fenómenos ligados con la economía (modos de producción, distribución del trabajo y de las riquezas, miseria u opulencia) desempeñan un papel fundamental en el proceso histórico de las civilizaciones"*<sup>361</sup>

El libro de 1º de BUP de 1975 de la editorial Santillana continúa con la visión de la historia "braudeliana", aunque este manual se diferencia por el acento que pone en que el protagonista de la Historia son los hombres y que para su estudio hay que analizar las estructuras de la sociedad. Se defiende que la Historia está protagonizada por hombres que viven en sociedad y no por grandes personajes. Además, se retoma la idea del concepto de progreso como esencia de la Historia. Estos rasgos muestran la influencia del marxismo no dogmático.

- *"La Historia está formada, sin duda, por hechos y protagonizada por hombres. Pero debajo de estas realidades visibles y variables (los hombres, las armas, las guerras) se ocultan otras realidades más profundas, menos evidentes y también más estables, que son las que producen esas manifestaciones externas de las civilizaciones. Estas realidades más profundas son las estructuras (sociales, económicas y mentales)"*<sup>362</sup>.
- *"la Historia la hacen los hombres. Pero no sólo un hombre célebre o los grandes hombres; no son César, Colón, Carlos V o Napoleón los que la*

---

<sup>359</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, M<sup>a</sup> Camino; LOSTE, M<sup>a</sup> Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio: Historia 1º Bachillerato. Madrid: Anaya. 1987. p. 10

<sup>360</sup> Ídem. p. 22

<sup>361</sup> Ídem. p. 16

<sup>362</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio; CENTENO, Enrique; DE LA IGLESIA, Rosario; PARRONDO, María Luisa; PEDREÑO, María Paz: *Historia de las civilizaciones, 1º Bachillerato*. Madrid: Santillana. 1975. p. 19

*hacen sino las colectividades humanas" (....) "los hombres hacen la Historia al unir diferentes voluntades individuales. (...) los grandes hombres pueden actuar como catalizadores"*<sup>363</sup>.

- *"La Historia supone una elevación general, aunque desigual, de la condición material de los hombres y, al mismo tiempo, una elevación general y sucesiva de su conciencia social. La Historia es, en definitiva, la historia del progreso humano"*<sup>364</sup>.

Santillana fue la única editorial que planteó una renovación de su manual en 1985. Este libro renovado sigue los planteamientos historiográficos de las "nuevas formas de hacer Historia", también continúa con la concepción de Fernand Braudel de civilización y de tiempo histórico. Sin embargo, como importante novedad, presenta estos conceptos de una forma más sencilla y con actividades para que el alumnado ponga en práctica esta parte teórica. Algo tan lógico y que ningún libro había planteado.

- *"¿Qué es la Historia?. (...) En la actualidad se acepta comúnmente que la historia es un proceso continuo que describe y explica el desarrollo de las sociedades humanas. Abarca, por tanto, varios elementos: la descripción de los hechos, la periodización o fijación cronológica de los mismos y la interpretación"*<sup>365</sup>.
- *"¿Qué es una civilización? (...) el termino cultura, usado a veces de una forma equívoca, es complementario del término civilización y debe ser entendido como el conjunto de rasgos peculiares que diferencian de los demás a una comunidad humana: leyes, costumbres, concepción del mundo, religión"*<sup>366</sup>.
- *"Un esquema muy difundido para el estudio de una civilización es el siguiente, inspirado en Fernand Braudel: marco geográfico, sociedad, economía, mentalidad colectiva. Historia, legado. Hacer un esquema de los rasgos de la civilización occidental e islámica en un cuadro resumen"*<sup>367</sup>

---

<sup>363</sup> Ídem. p. 21.

<sup>364</sup> Ídem. p. 21.

<sup>365</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABÁN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Historia de las civilizaciones y del arte. 1º BUP*. Madrid: Santillana. 1985. p. 5.

<sup>366</sup> Ídem. p. 5.

<sup>367</sup> Ídem. p. 9.

La editorial SM sigue el planteamiento "braudeliano" de la Historia de las civilizaciones de una forma tan clara que incluso cita una frase del libro, *Las civilizaciones actuales*, de Fernand Braudel ("*Una civilización es siempre un pasado, un cierto pasado vivo. Por consiguiente, la historia de una civilización no es sino el intento de entresacar de sus coordenadas antiguas las que siguen siendo válidas para la actualidad*"<sup>368</sup>). Lo que más destaca de la editorial SM, en relación con las otras editoriales, es su visión más tradicional de la Historia al relacionar civilizaciones con nombres de hombres importantes. En este sentido se plantea una actividad que en el alumnado deberá asociar una serie de nombres masculinos ("grandes conductores, grandes sabios, grandes artistas, grandes santos y grandes literatos") con las principales civilizaciones<sup>369</sup>. Destaca este rasgo de asociar la historia con personalidades masculinas, puesto que ninguna de las otras tres editoriales optan por esta visión de la Historia.

Los autores del libro de 1º de BUP de Vicens Vives del año 1975 y de 1985 (reedición del primer libro) critican las formas de Historia que se han explicado tradicionalmente ("la narrativa-nacionalista y la culturalista") y proponen realizar una nueva por su finalidad, por su concepción y por sus sistemas de trabajo. La Historia que ellos propugnan está en relación con las "nuevas forma de hacer Historia" (ver apartado 3.1) que defiende una Historia total, una concepción compleja del hecho histórico y una nueva idea del tiempo histórico. Por último, los autores del libro afirman que a un tipo de Historia le corresponde una didáctica determinada". De esta forma, se expone la relación entre historiografía y métodos didácticos.

- "*Todo ello nos ha hecho desear otra Historia, basada sobre una finalidad diferente, una concepción diferente y que exija otros sistemas de trabajo*"<sup>370</sup>.
- "*En el primer aspecto, deseáramos una Historia que procurará la formación social del alumno, una Historia que efectivamente le explicara y justificara el mundo que le toca vivir (....) En el segundo aspecto, una Historia que presentara una visión total, lógica y estructurada del hecho histórico,*

---

<sup>368</sup> TEJADA CASTILLO, Ramón; RASTRILLA, Juan; GARMENDIA, José A.: *Historia del Arte y de las civilizaciones*. Madrid: Sm. 1981. p.10

<sup>369</sup> GARMENDIA, José A.; RASTRILLA, Juan: *Historia del arte y de las civilizaciones. Bachillerato 1*. Madrid: SM. 1985

<sup>370</sup> FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Occidente. Historia de las civilizaciones. Primer curso de Bachillerato Unificado Polivalente*. Barcelona: Vicens Vives. 1975. p. IV

*complejo por sí mismo. Un Historia a base de cortes en profundidad que permitieran un estudio diacrónico de un momento determinado. Ello obligaría al uso conjunto de conocimientos de Geografía, Economía o Sociología para sentar la plataforma que permitiera la explicación de los hechos políticos, culturales, religiosos o artísticos”<sup>371</sup>*

Los libros de 3º de BUP de 1977 casi no tienen ninguna reflexión teórica escrita sobre el concepto de Historia que van a desarrollar, igual que vimos sucedía en la legislación que proponía sus contenidos. En las introducciones de los libros se remiten a lo que habían mencionado en los libros de 1º de BUP y, por otro lado, como el programa introduce contenidos de Geografía lo que realizan es una reflexión sobre la interrelación entre la Historia y la Geografía. El aspecto que se destaca es que intentan ofrecer una visión global sin desdeñar los acontecimientos básicos.

La editorial Anaya tiene varios libros de la materia “Geografía e Historia de España y de los países latinoamericanos”. Al igual que en 1º BUP con los mismos autores, entre 1977 y 1987 había dos libros como en 1º BUP y a partir del año 1987 un nuevo manual. El libro elaborado por Antonio Domínguez Ortiz y otros autores en 1977 no plantea una definición de Historia lo que si explica es que el objeto de estudio son el análisis de los grupos humanos que han vivido en tierras españolas y la formación del Estado español.

- *“El objetivo primordial de este libro es mostrar las características que han presentado (y presentan en la actualidad) unos grupos humanos y sus distintas realizaciones (económicas, culturales y políticas) a lo largo de su evolución histórica. La población a que nos referimos es concretamente la que ha vivido o vive hoy día en tierras españolas”<sup>372</sup>.*
- *“En esta misma obra, en las primeras lecciones de Historia (consulta especialmente las unidades 7 a 9 y la 12), podrás ver como se ha ido formando el Estado español. Es curioso señalar que, a diferencia de lo que pudiera parecer por la consideración de la península Ibérica como una unidad fisiográfica bien recortada y relativamente aislada (con razón pen-*

---

<sup>371</sup> Ídem. p. IV

<sup>372</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º. Madrid: Anaya. 1977. p. 7

*ínsula) quiere significar casi isla), en pocas ocasiones ha existido una unidad política peninsular”<sup>373</sup>*

El libro elaborado por Julio Valdeón y otros autores proponen una materia que ofrezca un visión global de los pueblos asentados en tierras hispanas sin olvidar los acontecimientos: *“En cuanto a la Historia de España es necesario recordar que responde en su concepción a la misma orientación dada a la Historia de las Civilizaciones de 1 de BUP, pues, sin desdeñar los acontecimientos básicos, se pretende ante todo ofrecer una visión global de la evolución material y espiritual de los pueblos asentados en tierras hispánicas”<sup>374</sup>.*

Anaya en 1987 edita un renovado manual de 3º de BUP en su introducción destaca la relación entre acontecimientos, espacio y tiempo: *“El tiempo es el eje en el que se van fijando los acontecimientos del pasado en su constante devenir. Resulta indispensable dividir el tiempo histórico en etapas cronológicas (edades antigua, moderna, etc) para disponer de puntos de referencia que sitúen los hechos del pasado y nos permitan interpretarlos en su contexto histórico. La trayectoria seguida por los pueblos hispánicos, desde las primeras culturas, tiene su reflejo en las distintas divisiones territoriales que han sufrido a través del tiempo”<sup>375</sup>.*

El libro de la editorial Santillana de 3º BUP de 1977 rechaza una Historia basada sólo en acontecimientos y remite a las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales que explican el cambio de las sociedades. Estas estructuras, según el autor, deben ser conocidas, porque se vieron en la historia de las civilizaciones de 1º de BUP: *“En cada una de las grandes épocas que caracterizan la historia española se ha intentado ofrecer tanto una visión de los acontecimientos históricos concretos como de las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales, consideradas no sólo en su situación actual sino como resultado de la propia evolución histórica”<sup>376</sup>.* En 1986 la editorial Santillana renueva el libro en contenidos y planteamiento didáctico en este

---

<sup>373</sup> Ídem. p. 11.

<sup>374</sup> VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos 3*. Madrid: Anaya. 1977. p. 4.

<sup>375</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, Mª Camino; LOSTE, Mª Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio; FERNÁNDEZ, Roberto: *Geografía e Historia de España. 3º Bachillerato*. Madrid: Anaya. 1987. p. 14.

<sup>376</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos. 3º Bachillerato*. Madrid: Santillana. 1977. p. 7

libro en la introducción o en los primeros capítulos no se hace una mención a la visión de la Historia que plantea el libro de texto<sup>377</sup>. Los libros de la editorial Sm de 3º de BUP no realizan ninguna introducción para explicar su concepción de la Historia<sup>378</sup>.

El libro de la editorial Vicens Vives de 3º de BUP de 1977 plantea presentar los hechos capitales de cada período en relación con el modelo general europeo de explicación histórica de esos períodos. Los autores plantean el libro como el "conjunto de síntesis esquemática el estado actual de los temas" con la siguiente idea: *"Es preciso, además, que el alumno no considere nunca los acontecimientos adquiridos sobre un tema como suficientes y a dicho tema como cuestión cerrada. El estudio de la Historia es una progresiva aproximación a realidades muy complejas, que siempre sobrepasan a las construcciones mentales de los historiadores. De ahí la importancia de realizar trabajos en los que se aprecien distintos enfoques de un tema y las posibles vías de acceso a su estudio"*<sup>379</sup>. Las ediciones de 1982 y 1994 son reediciones de a edición de 1977 con ciertas actualizaciones. La edición de 1994 plantea como novedad la importancia de la historia reciente al incluir un tema sobre la Transición democrática: *"La reestructuración y puesta al día de los temas de Historia. En esta labor se han mantenido siempre dos criterios: la rigurosidad científica sintetizada para las posibilidades de comprensión de alumnos 16-17 años, y la interrelación entre los acontecimientos económicos, sociales y políticos. Por consiguiente, se ha dado mayor importancia a la historia reciente; para ello se ha planteado y redactado de nuevo, a la luz de las últimas aportaciones históricas, el tema del período franquista y dedicado un tema a la etapa de la transición democrática"*<sup>380</sup>.

Para analizar los planteamientos sobre Historia que realizan los libros de la ESO hay que tener presente que en la ESO la Historia no es una disciplina académica por sí misma, sino que se incluye dentro de un área de conocimiento que incluye a otras

---

<sup>377</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABAN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*. Madrid: Santillana. 1986

<sup>378</sup> GARMENDIA, José A; GARCÍA, Pedro: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*. Madrid: Sm. 1982.

<sup>379</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Geografía e Historia de España y de los Países hispánicos. Ibérica*. Barcelona: Vicens Vives. 1977. p. V

<sup>380</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Geografía e Historia de España y de los Países hispánicos. Ibérica*. Barcelona: Vicens Vives. 1994. p. V

disciplinas científicas. Eso si hay que tener presente que el RD 1007/1991 y RD 1345/1991 establece la importancia de la Historia en esta área por su carácter vertebrador de las ciencias sociales.

El libro de Anaya de 1º ESO de 1997 explica que el área “se ocupa de cómo han vivido las sociedades humanas a lo largo del tiempo en los diversos espacios de la Tierra, y de cómo viven hoy en ellos. Es lo que se llama Historia (la vida social en el pasado) y Geografía (la vida social en el presente). Pero como la vida social es muy amplia y se estudia desde muchas perspectivas (como, por ejemplo, la economía o el derecho), esta asignatura incluye también, además de la Geografía y de la Historia, otras Ciencias Sociales”<sup>381</sup>. El libro en el tema 13 y 14 aporta la visión de la Historia, de las fuentes históricas y del tiempo histórico que se van desarrollar en el manual escolar.

- “Los datos que el historiador recoge de las fuentes poco aportarán al conocimiento del pasado si no se presentan articulados en una explicación adecuada. La disciplina que conocemos con el nombre de Historia, cuyo objetivo es explicar el pasado de la humanidad, ha de tener en cuenta que en la vida humana, en cualquiera de sus etapas históricas, entran en juego numerosos elementos: económicos, sociales, políticos, culturales, religiosos etc. Todos estos elementos son como focos que proyectan su luz y de esa manera contribuyen a entender mejor los acontecimientos históricos.”<sup>382</sup>. Esta definición encuadra con la concepción de la disciplina que se creó con las “nuevas formas de hacer Historia”.
- El libro dedica un apartado a los materiales que permite reconstruir la Historia. Al explicar los tipos de fuentes se hace mención a las fuentes no escritas entre las que se incluye los restos materiales, las fuentes orales y las audiovisuales. Sobre las fuentes orales dice lo siguiente: “Un capítulo singular lo ocupan las denominadas fuentes orales. A través de canciones, refranes, anécdotas etc se han preservado en muchas ocasiones noticias relativas al pasado de la humanidad. Por otra parte la investigación en historia reciente acude con frecuencia a los testimonios transmitidos por vía

---

<sup>381</sup> GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: 1º Ciclo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Geografía e Historia 1 (Madrid). Madrid: Anaya. 1997. p. 5.

<sup>382</sup> Ídem. p. 170

*oral por los testigos de los sucesos que se estudian”*<sup>383</sup>. La influencia de la Historia oral está presente en esta concepción.

- *“La medición del tiempo físico o astronómico es objetiva. Pero, desde la percepción humana, existe un tiempo individual que se mide por años y un tiempo colectivo que se mide por años y un tiempo colectivo que se mide por siglos. Dentro de este último, podemos distinguir un tiempo corto, que se refiere a los acontecimientos, y un tiempo de larga duración, cuando nos referimos a los cambios profundos de la sociedad, que se desarrollan siempre con gran lentitud”*<sup>384</sup>. La idea del tiempo braudeliano impregna esta visión del tiempo histórico.

Los libros de 2º ESO editados para Madrid o Andalucía en el año 1997 no tienen ninguna introducción ni apartados de las unidades didácticas dedicados a recordar la visión de la Historia del manual. Sin embargo, tiene un apartado al final denominado “Mitología, leyendas, monumentos y personajes” y sobre el que se dice lo siguiente: *“Mitología, leyendas, monumentos y personajes es un apartado que trata de contenidos muy estudiados por las alumnas y los alumnos de otras épocas y que últimamente estaban olvidados. Recuperarlos hoy es un objetivo que se plantea ya en lo que los historiadores actuales denominan la “Nueva Historia”*<sup>385</sup>. En este párrafo está haciendo referencia a la corriente de biografías históricas y de la nueva Historia cultural que mencionamos en el apartado 3.4 (“La utilidad didáctica de las últimas tendencias historiográficas”). El libro analizado de 2º Ciclo de esta editorial no tiene ninguna introducción ni apartados explicativos sobre las cuestiones que estamos analizando.

Todos los libros de Santillana de 1º de ESO a 4º de ESO editados a nivel nacional o para Madrid, Valencia o Andalucía entre 1995 y 1996 no tienen ninguna introducción, ni unidad didáctica, ni apartado de unidad didáctica donde se explique la visión de la Historia que tiene el libro de texto. Sin embargo, estos libros tienen una introducción donde se explica la estructura del manual escolar. En esta introducción se comenta que hay un apartado de cada unidad didáctica que se denomina “Desarrollos” y son monografías que están dedicadas a *“un aspecto relevante de la*

---

<sup>383</sup> Ídem. p. 168

<sup>384</sup> Ídem. p. 177

<sup>385</sup> GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: 1º Ciclo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Geografía e Historia 2 (Madrid). Madrid: Anaya. 1997. p.7



*vida cotidiana, la política y la cultura. Son páginas orientadas tanto al aprendizaje de procedimientos y actitudes como a la atención a las diferencias individuales. Estas páginas contienen una gran variedad de fuentes textuales y gráficas. Un pequeño cuestionario marca la pauta para el estudio y orienta sobre pequeñas investigaciones*<sup>386</sup>. Este apartado recoge las aportaciones didácticas de nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX como son la Historia de la vida cotidiana y la nueva historia cultural y política. Además, también se expone la existencia de otro apartado en cada una de las unidades didácticas que se denomina “Técnicas de trabajo” donde se “entrena” al alumnado en el manejo de las técnicas de los historiadores como son la interpretación y construcción de estadísticas, mapas y gráficos, el análisis de todo tipo de documentos, representaciones temporales y debates. Este apartado corresponde a la visión de las nuevas corrientes historiográficas, teniendo en cuenta que la Historia requiere el manejo de fuentes históricas con técnicas que emplean los historiadores/as, pero también a la legislación LOGSE que propone que el alumnado desarrolle sus capacidades intelectuales a través del uso de las técnicas empleadas por las disciplinas.

Los libros de la editorial SM de 1º ESO, 2º ESO y el libro de 2º ciclo de ESO del proyecto “Milenio” no presentan ningún planteamiento inicial o capítulo que explique el planteamiento de la Historia de estos libros. El libro de 2º ciclo de ESO del proyecto “Bitácora” tiene un apartado inicial denominado, “Introducción al método histórico. El Antiguo Régimen”, en el que se incluye el punto “La historia se construye con fuentes”. Este apartado inicial tiene un planteamiento muy original. En lugar de una exposición de contenidos conceptuales con actividades complementarias basadas en documentos históricos. Se pretende que el alumnado tenga una visión del Antiguo Régimen a través del trabajo con documentos dando una menor importancia a los contenidos teóricos. En la introducción de este apartado se dice lo siguiente:

- *“Para poder conocer las formas de vida y los rasgos políticos, económicos y culturales de épocas pasadas, los historiadores utilizan, como sabes, documentos de todo tipo: desde objetos como vestidos, armas y vajillas, hasta casas, iglesias o palacios. A todos estos elementos los denominan fuentes de la historia”*<sup>387</sup>.

---

<sup>386</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Geografía e Historia. El sistema Mundo del Antiguo Régimen a 1914. 3º ESO*. Madrid: Santillana. 1995. p. 5.

<sup>387</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Bitácora. Historia. Secundaria. Segundo Ciclo. Ciencias Sociales*. Madrid: Sm. 1998. p. IV.

Esta visión responde a la concepción de la Historia y las fuentes históricas definidas por la "nuevas formas de hacer Historia". Más adelante en la introducción al bloque de temas del período contemporáneo se dice: *"La Historia contemporánea no tiene por qué ser algo difícil o complejo. Hemos seleccionado para vosotros documentos de primera mano, titulares de prensa que transmitían al mundo acontecimientos trascendentales para la humanidad... Hemos investigado en diarios personales de hombres y mujeres, testigos del pasado. Y todo ello con la ilusión de poneros en contacto directo con las fuentes de la Historia"*<sup>388</sup>. Esto deja bien claro la idea de que se continuará el libro de texto trabajando con documentos históricos aplicando los procedimientos de investigación histórica porque *"saber cómo se reconstruye el pasado permite afrontar el presente con un espíritu observador y crítico"*<sup>389</sup>.

La editorial Vicens Vives para 3º ESO y 4º ESO en los años 1994 y 1995 son adaptaciones para la ESO de libros de BUP y no tienen ningún planteamiento teórico sobre la concepción de la Historia. Los libros del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Vicens Vives a partir del curso 1996 forman parte de un proyecto denominado "Tiempo" y tampoco exponen un planteamiento teórico sobre su concepción de la Historia.

## PLANTEAMIENTOS DIDACTICOS

Muy pocos libros en BUP y en ESO tienen una presentación o un breve comentario sobre la metodología didáctica que se emplea en los mismos. Es mucho más frecuente que tengan un planteamiento sobre la Historia que se enseña y no de cómo se enseña. En algunos manuales lo único que hay es una breve introducción sobre cómo se organizan los apartados de cada uno de los temas o unidades didácticas. Este hecho nos muestra una cierta despreocupación por la didáctica. Está claro que todo libro de texto tiene un planteamiento didáctico, como veremos en el capítulo 8, pero es destacar que un objeto cultural cuya finalidad es la educación no mencione cual es su planteamiento en este aspecto tan importante.

---

<sup>388</sup> Ídem. p. 6.

<sup>389</sup> Ídem. p. 6.

Dentro de esta norma de que muy pocos libros mencionan su planteamiento didáctico, están los libros de la editorial Anaya. Libros tan distintos como los elaborados por Julio Valdeón y otros autores desde 1975 a 1985 y los de Joaquín Prats y otros autores desde 1987 hasta 1994 comparten este rasgo. Sólo los libros elaborados por Antonio Domínguez Ortiz junto con otros autores tienen en su introducción desde 1976 a 1986 unas palabras sobre aspectos didácticos. En el manual de 1º de BUP editado en 1978 se menciona que el libro de texto se debe construir con un lenguaje claro y sencillo y que *"la repetición de conceptos básicos, es el alma de la enseñanza"*<sup>390</sup>. Estas ideas de claridad y orden en el planteamiento de un libro de texto vuelven a estar presentes en la introducción del libro de 3º de BUP de 1977:

- *"Respecto a la estructura de cada unidad o lección y los objetivos perseguidos, parece innecesario repetir lo que señalamos en la presentación del libro de 2º curso. Lo que se busca es una claridad y ordenación expositiva equilibrada con una abundante y variada información, por una parte, y estimular al estudiante a realizar o alcanzar unas actividades, unas reflexiones y unas expresiones propias, por otro lado"*<sup>391</sup>.
- *"Por ello cada unidad sigue pautas idénticas a las del libro anteriormente citado. Podemos indicarlo brevemente en la siguiente forma: 1 Motivación e interés de la lección; 2 un mapa o figura en que se exprese unos hechos o aspectos generales del contenido de la unidad; 3 La exposición de la lección, con los correspondientes mapas, figuras y fotos; 4 una síntesis del contenido anterior; 5 documentos, con textos y estadísticos; 6 vocabulario; 7 actividades. Aparte de la bibliografía citada, en forma general, en las introducciones, unas citas concretas en cada unidad concretan los capítulos que interesan u obras específicas para lograr fácilmente una ampliación de determinados puntos planteados en la lección"*<sup>392</sup>. En este último párrafo hay que destacar la combinación de un planteamiento tradicional como "la exposición de la lección" con planteamientos renovadores en la enseñanza como un introducción que tiene el objetivo de motivar al alumnado.

El libro de 1º de BUP de la editorial Santillana de 1975 en su prólogo afirma que en el libro se facilita *"un esquema uniforme para que el alumnado tenga un marco de*

---

<sup>390</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op. Cit.* 1978. p. 5.

<sup>391</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op. Cit.* 1977. p. 5

<sup>392</sup> Ídem. p. 5

*referencia y una metodología práctica para el estudio de las culturas (...)*<sup>393</sup>. En el libro de 3º de BUP de 1977 y 1985 se facilita en el prólogo del libro como se organizarán las actividades didácticas a lo largo del libro. Esta editorial introduce un importante cambio en sus libros de 1º de BUP de 1985 y 3º de BUP de 1986 que comparten la misma introducción. Es de los pocos libros entre 1975 y 2000 que expone cual es la metodología didáctica que va a desarrollar en el libro de texto sin ser una descripción de los apartados de los contenidos. En esta introducción se critica los anteriores planteamientos didácticos de los libros de texto y se hace una propuesta basada en una organización coherente y sintética de los contenidos, en documentos históricos variados que sirvan para el desarrollo de una “enseñanza activa” de la materia y en el planteamiento de actividades “*categorizadas por destrezas (comprensión, aplicación, análisis de documentos, técnicas de trabajo, ampliación...)* que proporcionan al alumno no simplemente una ocupación comprobatoria, sino una auténtica y variada metodología de trabajo”<sup>394</sup>.

Los libros de la editorial SM de BUP no hablan de la metodología didáctica que van a desarrollar en su interior. Este desinterés por el aspecto didáctico lleva a explicar que el libro de 1º de BUP del año 1981 prácticamente no tenga actividades didácticas. El otro rasgo que destaca es que en la introducción del resto de libros de esta editorial para la etapa de BUP propongan en su introducción la propuesta de que el alumnado haga un trabajo a lo largo del curso de forma individual o en equipo a lo largo del curso escolar. El objetivo del trabajo es que el alumnado identifique en su localidad las principales cuestiones trabajadas en el libro de texto.

En los libros de texto de Vicens Vives de 1º de BUP de 1975 y 1985 hay un apartado inicial denominado “A modo de aproximación metodológica” en donde se habla de que la realidad social es compleja y la forma de acercarse a la misma es mediante ejercicios. Estos ejercicios sobre documentos históricos sirven para desarrollar operaciones mentales y para el trabajo al alumnado con datos y hechos históricos. Por último, se plantea un nivel de trabajo elemental y otro más profundo según el tipo de alumnado. Produce cierta extrañeza como en 1975 se dice que “*por la premura del tiempo se ha limitado a redactar un manual en el concepto tradicional de*

---

<sup>393</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio; CENTENO, Enrique; DE LA IGLESIA, Rosario; PARRONDO, María Luisa; PEDREÑO, María Paz: Op. Cit. p. 7

<sup>394</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABÁN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: Op. Cit. 1985. p. 2

*la palabra*”, pero el libro de 1985 es el mismo en contenidos y actividades. Esto es otro rasgo que habla de la desatención por la didáctica en los libros de texto. En los libros de texto de 3º de BUP de 1977 y 1982 en este apartado de introducción se habla de que el temario excesivo hace que los autores sugieran una selección de temas o de aspectos empezando por la España actual y retrocediendo, estudiando con detalle una época importante, analizando un aspecto de la realidad española a lo largo del tiempo o estudiando los aspectos generales estudiados en un espacio concreto.

Los libros analizados de la editorial Anaya de ESO no tienen un planteamiento teórico inicial sobre la metodología didáctica que utilizan. Sólo tienen una pequeña aclaración sobre los principales apartados de cada unidad didáctica. Sobre las actividades se explica que muchas de ellas son sobre documentos históricos para acceder al conocimiento histórico. Hay dos apartados en las unidades didácticas que responden a dos rasgos de la LOGSE. El apartado “Crónica de nuestro tiempo” trabaja sobre textos tomados de prensa relacionados con los contenidos de las unidades didácticas esto responde a la idea de la LOGSE de plantear actividades cercanas al alumnado. Además, al final de cada una de las unidades didácticas se plantean actividades de evaluación con distinto nivel de dificultad en relación al principio de atención a la diversidad.

Un planteamiento muy parecido encontramos en la editorial Santillana. Los libros de ESO del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia no tienen una propuesta teórica sobre la metodología didáctica empleada. Las páginas 4 y 5 de los manuales escolares se dedican a explicar la estructura de las unidades didácticas. *“Cada tema consta de cinco partes fundamentales: la página inicial, las páginas de información básica, los desarrollos, las técnicas de trabajo y la página final de Actividades”*<sup>395</sup>. Los aspectos a destacar desde la didáctica son: el uso de las técnicas de trabajo de los historiadores/as; actividades en función de los objetivos (“saber lo esencial”, “juzgar el pasado” y “entender el presente”; el trabajo de procedimientos y actitudes (*“En Ciencias Sociales tienen un papel relevante y prioritario los procedimientos y las actitudes. Los procedimientos que consideramos en este curso se pueden agrupar en cinco grandes categorías: tratamiento de la información, trabajo con mapas y gráficos, causalidad, cronología empatía. También tienen un lugar*

---

<sup>395</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Geografía e Historia. El sistema Mundo del Antiguo Régimen a 1914. 3º ESO*. Madrid: Santillana. 1995. p. 4

*importante las propuestas de debates sobre temas polémicos históricamente o de gran actualidad*"<sup>396</sup>).

Los libros de SM del 1º Ciclo y el libro de 2º Ciclo del proyecto "Milenium" no tienen una introducción o un apartado del libro donde realizan una propuesta sobre la metodología didáctica empleada. El único que propone una explicación de la metodología didáctica es el libro de 2º Ciclo del proyecto "Bitácora" que propone el análisis de documentos para conocer cómo vivían las personas en el Antiguo Régimen: *"Ahora vas a trabajar como lo hacen los historiadores: utilizando documentos diversos del pasado. Te proponemos analizar algunos documentos que constituyen los testimonios y las pruebas en que te basarás para describir cómo vivían las personas en el llamado Antiguo Régimen, es decir, en el tiempo que precedió a los grandes cambios políticos y sociales provocados por la Revolución Francesa y la Revolución Industrial"*<sup>397</sup>. El trabajo con estos documentos tiene el objetivo de que el alumnado comprenda los diversos aspectos de la realidad del Antiguo Régimen: política, economía, sociedad, cultura, mentalidad y vida cotidiana.

Los libros de 3º y 4º de ESO de 1994 y 1995 de la editorial Vicens Vices tampoco muestran un planteamiento teórico sobre la metodología didáctica. Igualmente, los libros del proyecto "Tiempo" también tienen esta ausencia, aunque en las páginas finales se explica que las actividades se plantean según el nivel de dificultad y se diferencian por el uso de distintos colores: *"Todas las actividades contenidas en este libro han de realizarse en un cuaderno aparte. Los espacios incluidos en las actividades son meramente indicativos y su finalidad es didáctica. Los documentos de color amarillo son ampliaciones o refuerzo de los contenidos básicos. Los documentos de color verde corresponden a contenidos con un mayor nivel de complejidad. Todas las actividades señaladas con topo de color verde presentan un nivel de dificultad más elevado que las señaladas con un topo amarillo"*<sup>398</sup>.

---

<sup>396</sup> Ídem. p. 6

<sup>397</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Op. Cit.* p.IV

<sup>398</sup> PONS GRANJA, J.; GARCÍA ESTEBAN, M; GATELLA ARIMONT, C.; VIVER PI-SUNYER, C.: *Tiempo 1. Ciencias Sociales Geografía. Educación Secundaria. Primer Ciclo, Primer Curso, Opcción A.* Barcelona: Vicens Vives. 1996. p. 262

## **6.2. ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE LOS LIBROS DE TEXTO.**

El estudio de la estructura de los libros de texto servirá para alcanzar, principalmente, uno de los objetivos de este trabajo de investigación que es el analizar los aspectos didácticos de los manuales escolares. En menor medida, servirá para identificar las corrientes historiográficas y valorar la construcción de la identidad. En el apartado 1.8, "Aspectos metodológicos", se propone que uno de los aspectos planteados en el estudio de la estructura de los libros de texto en la faceta del análisis cualitativo es la valoración de la estructura de los libros de texto.

Lo primero que tenemos que hacer es definir qué se entiende por estructura en un libro de texto. Alejandro Román y David Molina plantean las cuestiones que se deben tener presentes para analizar la estructura un libro de texto: el número de unidades organizativas y su distribución, la organización de los contenidos en su sentido temporal (de forma sincrónica o diacrónica), el análisis del soporte gráfico (*"La importancia de la imagen no es inocente. Por tanto, el análisis de la información que se da en ellas, la manera de agruparlas y los temas y personajes encontrados en ellas, son fundamentales para discriminar el contenido y la percepción de la Historia. Esto se completa con los recursos de gráficos, mapas, diagramas"*<sup>399</sup>) y la organización de las actividades.

No debemos olvidar la existencia de unos referentes legales que son importantes para analizar cómo están estructurados los libros de texto en la organización de los contenidos. Recordemos que los referentes legales son la Orden de 22 de marzo de 1975 para las materias de 1º y 3º de BUP, el RD 1007/1991 de enseñanzas mínimas de ESO y el RD 1345/1991 que establece el currículo de ESO en territorio del Ministerio de Educación y Ciencia. En el apartado 7.7. este trabajo de investigación hemos comentado como estos referentes legales organizan los contenidos de la materia de Historia para los cursos y etapas estudiadas.

La Orden de 22 de marzo de 1975, que desarrolló el Decreto 160/1975 de 23 enero que aprobó el Plan de Estudios de Bachillerato, fundamentalmente, determinó el índice temático de los contenidos científicos de las materias de Bachillerato y del Curso de Orientación Universitaria. En esta orden no se define el nombre de las unidades en

---

<sup>399</sup> ROMÁN ANTEQUERA, Alejandro y MOLINA RABADÁN, David: *Op. Cit.* p. 449

que se organiza: ¿temas, lecciones o unidades didácticas?. Para la materia "Historia de las Civilizaciones de 1º de BUP" que existen ocho bloques o grupos de temas entre los cuales se distribuyen treinta y dos temas. Los bloques de temas corresponden a distintas civilizaciones que se han desarrollado diacrónicamente en el tiempo. De esta forma, deducimos que se propone una estructura tradicional con una organización diacrónica de diversos procesos de carácter cultural, artístico, político, económico y social de marcado carácter conceptual, que se engloban dentro de un marco de civilizaciones con una concepción de progreso en que finalmente triunfa la civilización occidental. La materia de 3º de Bachillerato, "Geografía e Historia de España y de los países hispánicos", se organiza en tres partes A) Medio natural y su influencia; B) la evolución histórica: España en la sociedad occidental; y C) la actual organización del espacio. Dentro de estas partes los 45 temas se organizan en unidades temáticas. La parte referida a la evolución histórica de España ocupa la mayor extensión con veinte y seis temas (26) que se agrupan en cinco bloques temáticos que reflejan una evolución diacrónica (fundamentos étnicos y culturales; la peculiarización histórica de España; la universalización; Dificultades de modernización; Intentos de recuperación. Los nuevos planteamientos de la vida española). Un 57,69% de temas (quince temas) tienen una temática relacionada con la política. Si unimos la extensión del temario, prácticamente inabarcable en curso académico, y su temática tenemos una estructura tradicional de la enseñanza con la misma concepción de "progreso" que en 1º de BUP, pero sin el "embalaje de la civilización". En esta materia el objeto de estudio es la nación (un 55% de los temas se dedican a la Historia de España) y se prestará una especial atención a los hechos políticos.

La organización de los contenidos del RD 1345/1991 y del RD 1007/1991 es totalmente distinta. No es un "índice de contenidos" fijados por la administración, sino el establecimiento de unos ejes temáticos, procedimentales y actitudinales. Los tres ejes se interrelacionan. Hay tres ejes temáticos: Sociedad y territorio, Sociedades históricas y cambio en el tiempo y El mundo actual. Estos tres ejes temáticos se concretan en el RD 1345/1991 se desarrollan en nueve bloques de contenido. Se da total libertad en la organización de estos contenidos a las Comunidades Autónomas, centros educativos y profesorado en el aula a lo largo de los cuatro cursos y dos ciclos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Cabe destacar el desarrollo de la identidad de España como Estado político democrático dentro de la Unión Europea que se organiza en Comunidades Autónomas. Ha desaparecido el protagonismo del



currículo de un Estado nacional como un ser vivo que se ha desarrollado a lo largo de los periodos históricos.

En nuestro análisis de los libros de texto, proponemos, a partir de la idea de Alejandro Román y David Molina, observar dos cuestiones para determinar la estructura de un libro de texto y obtener conclusiones:

- La organización de los contenidos en que se observa la disposición de los contenidos.
- La forma de presentación de los contenidos en donde prestaremos atención a la forma de en que se organizan las hojas de los libros de texto, las imágenes (dónde se localizan, notas explicativas y tipo de imágenes), la localización de las actividades y la existencia de otros apartados cómo una síntesis o resumen de los contenidos, presentación inicial, vocabulario...

El libro de la editorial Anaya, elaborado por Julio Valdeón y otros autores en 1975 organiza sus contenidos en ocho bloques temáticos que agrupan 32 temas. Tiene una organización de los contenidos muy parecida al programa oficial. No usa el término de "transformaciones económicas y evoluciones políticas-sociales", sino el de "revoluciones burguesas y revolución económica", además usa el concepto de Tercer Mundo. La presentación de los contenidos se hace en dos columnas por cada página, donde se incluye el texto y las imágenes (representaciones de obras de arte, mapas y fotografías) con notas explicativas. Cada tema tiene los siguientes apartados: introducción, texto escrito en dos columnas, síntesis y textos históricos o historiográficos. Las actividades se localizan al final de un bloque o grupo de temas y se dividen en tres tipos de actividades (actividades sobre ilustraciones y mapas; actividades sobre comentarios de textos; y actividades ejercicios libres).

El otro manual escolar de la editorial Anaya, realizado por Domínguez Ortiz y otros autores del año 1978, en la organización de los contenidos no agrupa los temas en bloques o agrupaciones. La denominación de los temas es muy parecida. En lugar de treinta y dos temas el libro tiene treinta y seis temas debido a que divide algunos temas en dos. Por ejemplo, el tema de las transformaciones del S. XVIII se divide en dos. Usa el término de revoluciones en lugar de transformaciones para el S. XIX en política y en economía. Los contenidos de las lecciones se presentan de la siguiente forma: A) Una exposición teórica de unas ocho o doce páginas sin actividades. La

exposición se divide en apartados y subapartados. Cada página se divide en dos columnas donde van insertados el texto y las imágenes (en los temas de arte las imágenes se reparten por toda la hoja). Las imágenes tienen unas notas explicativas muy extensas; B) Una síntesis redactada del tema que ocupa una columna y se encuentra al finalizar el texto; C) Dos textos (históricos o historiográficos) sin formular actividades; D) Cronología; E) Tres o cuatro actividades sobre localización espacial, dibujos de manifestaciones artísticas, redacciones sobre temas, síntesis y cuestiones de repaso de la EGB.

El libro de la editorial Santillana de 1º de BUP de 1975 organiza sus contenidos en nueve bloques temáticos que agrupan treinta y tres temas. Es una organización muy parecida al programa oficial de treinta y dos temas (une los temas de revolución económica y política con el tema del movimiento obrero). Los contenidos también son muy parecidos, aunque se cambia el título de algunos temas y de bloques temáticos. Por ejemplo, habla de revoluciones burguesas en lugar de transformaciones. La presentación de los contenidos se realiza de la siguiente forma: A) Dos páginas para introducir la unidad temática que se ocupan con el índice, una gran foto y una explicación de los contenidos; B) El desarrollo de la exposición teórica entre diez y doce páginas. Cada página esta dividida en dos columnas donde se incluye el texto teórico expositivo e imágenes con un texto explicativo; C) Síntesis en forma redactada y en una columna al finalizar el tema; D) Cuestionario de estudio con preguntas sobre los contenidos anteriormente expuestos; E) Al finalizar un bloque temático aparecen "Actividades de análisis y aplicación" (comentarios de texto, comparaciones, cuestiones sobre mapas e imágenes...).

En el año 1985 Santillana elabora un nuevo libro de texto de 1º de BUP con importantes cambios en la organización y en la presentación de los contenidos. En la organización no hay agrupaciones temáticas de los temas que se acortan a treinta y uno. Los enunciados de los temas se modifican adaptándolos a la historiografía del momento (se utiliza los términos de revoluciones políticas, revoluciones económicas, descolonización y Tercer Mundo) y acortando los títulos de los temas. En la presentación de los contenidos hay importantes novedades sobre todo en el desarrollo de los contenidos y en la propuesta de actividades. En el desarrollo de los contenidos una página se dedica a la exposición de los contenidos conceptuales de una forma sintética dispuestos en una gran columna, dejando una pequeña columna para vocabulario, cuadros cronológicos o pequeñas explicaciones) y la otra página está

reservada para aportar documentos históricos que completan la información de la otra página. Las actividades se localizan al final del tema, pero son de diverso tipo: comprensión global del tema, análisis de los documentos de las páginas de contenidos, técnica de trabajo y actividades de ampliación.

El libro con menos actividades didácticas es el de SM de 1º de BUP de 1981. En la organización de los contenidos se renuncia a la organización en bloques temáticos. En lugar de los treinta y dos temas del programa oficial se incluyen treinta y nueve temas. La presentación de los contenidos se hace sin introducción en los temas, la información se dispone en dos columnas (60% donde se localiza el texto expositivo; 40% para imágenes con pequeñas explicaciones). El último apartado se denomina "Lecturas" para textos históricos o historiográficos. El libro sólo presenta cuatro actividades a lo largo de todo el curso. El libro editado en 1985 tiene la misma organización de los contenidos que el de 1981. Los principales cambios están en la presentación de los contenidos donde se incluye una introducción en cada uno de los temas y la inclusión al final del tema del apartado "Documentos de trabajo". Este apartado tiene textos históricos o historiográficos y fotografías de obras de arte con cuestiones guiadas.

La última de las editoriales analizadas es Vicens Vives. El libro de texto de Vicens Vives de 1º de BUP es casi el mismo en el año 1975 y en 1985. Los contenidos se organizan en nueve bloques temáticos que agrupan treinta temas que prácticamente coinciden con el programa oficial. La principal diferencia con el programa oficial está en el origen de la Historia Contemporánea y en los temas de transformaciones económicas donde se incluye la terminología de civilización industrial y en los temas de transformaciones económicas donde se incluye la revolución francesa y la revolución rusa. Para presentar sus contenidos divide cada página del manual en una gran columna central, donde va el texto expositivo del tema, y una pequeña columna en un lateral, donde se inserta imágenes (reproducciones de arte, mapas y fotografías). Las actividades se localizan al final del libro donde se incluyen textos históricos con cuestiones guiadas.

La estructura de los libros de texto de 3º de BUP es muy parecida en la forma de presentar los contenidos de los de 1º BUP de 1975. Las diferencias se encuentran en la forma de la organización de los contenidos, al tener un objeto de estudio distinto.

Por lo tanto, en el análisis que vamos a hacer nos fijaremos sobre todo en la organización de los contenidos.

La editorial Anaya, igual que en 1º de BUP, tiene dos manuales de 3º de BUP elaborado por los mismos equipos de autores. El manual elaborado por Julio Valdeón y otros autores en el año 1977 agrupa cuarenta y dos temas en nueve bloques de contenido. Existen diferencias con el programa oficial que denotan que el libro se aleja del carácter nacionalcatólico del programa oficial. Así por ejemplo, en el temario oficial se habla "Los fundamentos de España" en el libro el tema se denomina "Los fundamentos de Hispania" y el tema "La guerra de España" en el libro se divide en dos temas con los títulos de "La Guerra Civil y "La era de Franco". Como hemos indicado mantiene la misma forma de presentación de los contenidos que el de 1º de BUP. El otro manual de Anaya, redactado por Antonio Domínguez Ortiz y otros autores, organiza los contenidos del libro, según el programa oficial, en tres partes (rasgos del medio natural, evolución histórica y características poblacionales y económicas actuales). Los bloques de temas y los temas son muy parecidos con el establecido por el Ministerio de Educación. La principal diferencia, igual que en el libro de Julio Valdeón y prácticamente en todos los libros menos el de SM, es que cambia la denominación del tema 31 "La guerra de España. El nuevo Estado" y en este manual escolar se denomina "La Guerra Civil, 1936-39. El nuevo Estado". La única novedad en la presentación de los contenidos es que el penúltima página de cada tema se introduce un espacio para el vocabulario y que aumenta el número de actividades (en el libro de 1º de BUP había entre tres y cinco por tema y ahora hay entre siete y doce actividades por tema).

El libro de 3º de BUP de 1977 y 1985 del grupo editorial Santillana organiza los contenidos en diez unidades temáticas que agrupan cuarenta y cinco temas. De estos cuarenta y cinco temas, treinta temas se dedican a Historia distribuidos en siete bloques o unidades temáticas. Hay muy pocas diferencias con el temario oficial, aparece un tema denominado "La crisis del Antiguo Régimen" y otro denominado "La España isabelina y la Restauración", también se cambia el título de Guerra de España por Guerra Civil. La presentación de los contenidos es idéntica a la del libro de 1º de BUP.

Como en 1º BUP la editorial SM tiene la forma de organización y de presentación de los contenidos más tradicionales y conservadores. En la organización

de los contenidos se sigue el temario oficial con su carga ideológica. Es el único libro que en 1982 denomina a la Guerra Civil, según lo hace la orden de marzo de 1977, con la denominación de Guerra de España. En la presentación de los contenidos se presenta un libro poco didáctico con pocas actividades sobre documentos históricos.

Los manuales escolares de 3º de BUP de la editorial Vicens Vives de los años 1977 y 1982 organizan los contenidos en grandes bloques de contenido similares al programa oficial. En los temas individuales es donde se introducen alguna modificación dónde se aprecia la orientación historiográfica de annales y marxista no dogmática. Por ejemplo, aparecen temas como "La Edad Media. Base económica y social", "El S. XVI-XVII: sociedad y economía" y "El S. XVI-XVII: evolución política". La presentación de los contenidos es igual que en los libros de 1º BUP.

En la estructura de los libros de texto entre 1986-1994 la organización de los contenidos se caracteriza por la continuidad y la presentación de los mismos por los cambios. La continuidad se explica porque casi todos los libros mantienen los mismos contenidos que en el período anterior. Las únicas modificaciones a destacar es que Anaya, Santillana y Vicens Vives introducen temas relacionados con la Historia del tiempo presente y eliminando la carga ideológica del programa de la materia de 3º de BUP. Los principales cambios en la presentación de los contenidos están referidos a las actividades didácticas. Se da una mayor importancia a las actividades para fomentar el aprendizaje del alumnado. Son actividades que toman como base diversos tipos de documentos usados por historiadores/as para extraer la información. Se fomenta el uso de técnicas y métodos de la Historia para desarrollar las capacidades intelectuales del alumnado e incluso se proponen pequeñas investigaciones. Las editoriales Santillana y Anaya rompen con el tipo de presentación de que los contenidos teóricos están en las ocho o diez primeras páginas del tema y al final las actividades. Estas editoriales proponen una presentación en que en una página se exponen los contenidos teóricos y en la página contigua se presentan documentos para trabajar los contenidos expuestos en la otra página. Al final del tema se presentan actividades de diverso tipo para atender la diversidad del alumnado. La editorial Vicens Vives no realiza este cambio en la presentación de los contenidos, pero da una mayor importancia a las actividades relacionados con los documentos históricos que los localiza no al final del libro, sino al final de los bloques temáticos.

Las explicaciones a estos cambios las encontramos, por un lado, en la introducción de las nuevas corrientes historiográficas que lleva asociada una nueva didáctica que no se desarrolló totalmente entre 1975 y 1985. Y, por otro lado, en el desarrollo de movimientos de renovación pedagógica de mediados de la década de 1980 que empiezan a tener su reflejo en los libros de texto más generalizados del momento. Un ejemplo, es la figura de Joaquín Prats que participa en los libros renovados de la década de 1980 de la editorial Anaya.

La editorial Anaya realiza en 1986 reediciones del libro de Julio Valdeón con otros autores y del manual de Antonio Domínguez Ortiz y otros autores. Los cambios correrán a cargo de Joaquín Prats y otros autores en los libros de 1º y 3º de BUP en el año 1987. Estos libros organizan sus contenidos de una forma nueva con cambios en los bloques temáticos. En el libro de 1º BUP desaparece en los bloques temáticos el término "civilización", aunque en la introducción el objeto de estudio se mantiene como demuestra la denominación de la introducción "civilizaciones, cultura y sociedades". Aparecen nuevos temas como "la Primera Revolución Industrial", "las revoluciones burguesas", el bloque temático "un mundo de bloques" y dentro de los temas aparecen conceptos como el Tercer Mundo y un nuevo tema como "una cultura planetaria". En el libro de 3º de BUP hay variaciones importantes en la estructura de los contenidos con el programa oficial más ajustados a los procesos temporales. Por ejemplo, los últimos bloques de Historia son "bloque temático VII: Dictadura, República y Guerra Civil", "bloque temático VIII: Dictadura, República y Guerra Civil" y "bloque temático: la España de nuestros días". Este último bloque de contenido tiene los siguientes temas-apartados: la sociedad y sus transformaciones; la economía. Consecuencias de una crisis; la situación política; radiografía del sistema político. En la presentación de los contenidos los principales cambios de estas ediciones de 1º de BUP y de 3º BUP de Joaquín Prats y otros autores se encuentra en la reducción de contenidos teóricos, el aumento de actividades con documentos históricos de carácter textual o gráfico y la división de las páginas impares de la unidad didáctica para documentos históricos con actividades sobre las mismas. Al finalizar los bloques temáticos se plantean actividades de ejercicios de espacio y tiempo, trabajo de investigación y Revista de Historia. En esta presentación de actividades didácticas se aprecia la importancia de trabajo con documentos históricos, la utilización de técnicas de la Historia y la relación de los contenidos con noticias del presente.

La editorial SM sin una renovación de sus contenidos sigue también con los mismos textos en 1º de BUP y en 3º de BUP hasta la edición de sus libros de la ESO. La editorial Santillana que había renovado su manual de 1º de BUP en 1985 continúa con este libro de texto hasta el final del período del BUP e introduce modificaciones en su texto escolar de 3º de BUP de 1986 en la línea de los cambios del manual renovado de 1º de BUP. En la organización de los contenidos el libro de 3º de BUP introduce variaciones con la estructura del programa oficial de 1975. No hay agrupaciones de temas, por lo tanto, hay una pérdida del sentido ideológico de la organización de contenidos de 1975 y aparecen nuevos temas que enlazan con la realidad social-política de la España de mediados de la década de 1980: La España democrática y las Comunidades Autónomas. La presentación de los contenidos sigue la línea del manual de 1º BUP de 1985 de dar importancia a las actividades con documentos históricos y proponer diversos tipos de actividades para los distintos tipos de alumnos que pueda haber en una clase.

Por último, Vicens Vives también introduce cambios en su libro de 3º de BUP como el no agrupar los temas según establece el programa oficial, sino en función de los procesos históricos. Por ejemplo, el tema del S. XX en España desde la crisis de la Restauración hasta el actual sistema democrático tiene apartados sobre economía, sociedad, evolución política, cultura y arte. En la presentación de los contenidos el principal cambio es la mayor presencia de documentos históricos y de propuesta de actividades sobre ellas que en anteriores ediciones estaban al final, ahora hay entre siete y ocho actividades al final de cada bloque temático (cuestiones guiadas sobre textos históricos e historiográficos; análisis guiado de obras de arte; elaboración y cuestiones de mapas históricos; y resolver cuestiones juntando varias fuentes históricas).

En el periodo 1995-2000 hay una continuidad de los cambios con el período anterior (1986-1994). La explicación es que desde 1975 se desarrolló una concepción de la Historia basada en "las nuevas formas de hacer Historia" que requería una nueva didáctica de la Historia que no se desarrolló. La continuación del predominio de esta corriente historiográfica implica profundizar en una nueva didáctica. Además, integrantes de movimientos de renovación didáctica de la década de 1980 forman parte de los equipos que realizan la reforma educativa de la LOGSE. Analizando la presentación de los contenidos de los manuales escolares se observa que todos los

manuales escolares tienen una misma concepción didáctica cuyos principales rasgos son: casi todas las actividades están relacionados con documentos históricos, la utilización de técnicas empleados por historiadores/as para desarrollar las capacidades cognitivas, actitudinales y afectivas del alumnado, una historia problema basada en pequeñas investigaciones y en el uso de información del entorno del alumnado para acercarle al conocimiento de la realidad social.

La explicación de este cambio didáctico que se observa en la presentación de los contenidos la encontramos en los principios metodológicos de la LOGSE: constructivismo, aprendizaje funcional, claridad expositiva y atención a la diversidad según se analizó en el capítulo 5 de este trabajo de investigación.

Hay importantes cambios en la organización de los contenidos de los libros de texto. Las editoriales organizan de una forma libre y diferente los contenidos. La explicación de esta diversidad en la organización de los contenidos se encuentra en la concepción del currículo abierto que propone la LOGSE, el RD 1007/1991 y el RD 1345/1991. Los contenidos no son un temario de contenidos que se deben seguir con cierta fidelidad, sino contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que a partir de unas pautas básicas se pueden adaptar.

La organización de los contenidos que realiza la editorial Anaya en 1º ESO es la agrupación de los temas en tres bloques temáticos, dos de Geografía y uno de Historia. Este bloque temático de Historia está compuesto de tres temas que son una introducción a la Historia como ciencia (tipo de fuentes, uso de fuentes y tiempo histórico). En 2º ESO se opta por tres bloques temáticos, uno de Geografía y otros dos de Historia dedicados al mundo antiguo y al mundo medieval. Los libros editados para Madrid y Andalucía tienen ciertos apartados de los temas dedicados a desarrollar contenidos históricos de esas Comunidades Autónomas. No hay libros específicos para 3º ESO y para 4º ESO, sino un libro de Historia para el 2º Ciclo que no aclara si se debe impartir en 3º ESO, en 4º ESO o parte en 3º ESO y en 4º ESO. Este libro para 2º Ciclo tiene tres bloques temáticos: el Antiguo Régimen, la época de las revoluciones y de la I Guerra Mundial a nuestros días.

La presentación de los contenidos de Historia de la editorial Anaya en los libros de 1º Ciclo (1º ESO y 2º ESO) tiene los siguientes apartados. Tiene una introducción con imágenes, texto y un eje cronológico. Luego, se desarrollan los contenidos la



página de la izquierda con una columna amplia y otra pequeña. En la columna amplia se incluyen los contenidos conceptuales y en la pequeña vocabulario y otro material complementario. La página de la derecha plantea actividades para acceder al conocimiento histórico a partir de las fuentes históricas. Después de la página de los desarrollos de los contenidos, está el apartado "Monografías" donde se encuentran documentos históricos con referencias al presente. A continuación, con esta línea de relacionar el presente y el pasado, se incluye el apartado "Crónica de nuestro tiempo" en el que aparecen textos de prensa con cuestiones de actualidad en relación con aspectos históricos. El apartado "Comprobamos nuestro aprendizaje" finaliza los bloques temáticos con distintos tipos de actividades de evaluación. El libro concluye con el apartado "*Mitos, leyendas, monumentos y personajes*" del cual se explica lo siguiente: "(...) es un apartado que trata de contenidos muy estudiados por las alumnas y por los alumnos de otras épocas y que últimamente estaban olvidados. Recuperarlos hoy es un objetivo que se plantea ya en lo que los historiadores actuales denominan la *Nueva Historia*<sup>400</sup>". La presentación de los contenidos de Historia para el libro de 2º Ciclo es muy parecido y consta de los siguientes apartados: introducción, contenidos conceptuales y desarrollo con documentos históricos, monografías, documentos para aplicar técnicas y métodos y desarrollar un aspecto del tema, esquema conceptual, y actividades de evaluación.

La organización de los contenidos de Historia de los libros de ESO de la editorial Santillana se realiza por curso y por bloques temáticos. En el libro de 1º ESO se encuentra el bloque temático "El mundo hasta el año mil". En 2º de ESO está el bloque temático "Europa del año mil a las revoluciones". En 3º de ESO hay dos bloques temáticos: "Del Antiguo Régimen a 1914" y "España del S. XIX". Por último en 4º de ESO, hay tres bloques temáticos: "El siglo XX", "El mundo actual" y "España S. XX". Dentro de cada tema hay un apartado denominado "Desarrollos" en relación con las Comunidades Autónomas donde se edita el libro (Andalucía, Valencia y Madrid). La presentación de los contenidos en todos los libros de ESO es igual y tiene los mismos apartados: Página inicial con fotografías y cuestiones claves; información básico con una breve entrada, texto expositivo de contenidos conceptuales e ilustraciones con cuestiones; "Desarrollos" que son monografías relacionadas con la vida cotidiana, la

---

<sup>400</sup> GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: *Op. Cit.* 1997. p. 7

política y la cultura. El objetivo es el aprendizaje de procedimientos y actitudes; "Técnicas de trabajo" donde se aportan documentos para aplicar técnicas de historiadores; "Actividades" de distinto tipo según objetivos ("saber lo esencial", "juzgar el pasado y entender el presente").

La editorial que más se renueva en la organización y en la presentación de los contenidos es SM. Esta renovación implica un cambio en la concepción de la historiografía y, por tanto, en su didáctica, teniendo en cuenta que en el período 1975 y 1994 hemos observado que es la concepción historiográfica más alejada de los planteamientos de la "nuevas formas de hacer Historia". La organización de los contenidos en el libro de 1º ESO se realiza en cuatro bloques temáticos, dos bloques de Geografía y dos de Historia, Los dos bloques de Historia de este primer curso son "Sociedades prehistóricas y primitivas" y "El mundo clásico. Los fundamentos de nuestra civilización". En 2º de ESO también son cuatro bloques temáticos, dos de Geografía y dos de Historia. Estos dos bloques temáticos son "Las sociedades medievales y su expansión en la Edad Moderna" y "Europa y su expansión en la Edad Moderna". Hay que destacar la existencia del tema de Geografía "El Estado español y su organización" que trabaja la cuestión de la identidad política. Para 2º Ciclo la editorial Anaya tiene dos proyectos editoriales sin especificar si se debe utilizar en 3º o en 4º de ESO y sin contenidos para Comunidades Autónomas. El proyecto "Bitacora-Historia" tiene tres bloques temáticos que agrupan los contenidos de Historia: "Introducción al método histórico: el Antiguo Régimen", "El S. XIX" y "La Historia reciente (desde el período de Entreguerras hasta la década de 1990)". El proyecto "Milenio-Historia" tiene sólo dos bloques temáticos, "Los fundamentos del mundo contemporáneo" y "De la II Guerra Mundial al Tercer Milenio".

La presentación de los contenidos de los libros de la editorial SM para 1º Ciclo (1º y 2º ESO) se hace con los siguientes apartados: introducción con imágenes y textos; "Punto de partida" con los puntos básicos y cuestiones iniciales; la exposición de contenidos y documentos con cuestiones; "Aprendemos a investigar"; "Técnicas de trabajo"; "Actividades" de diverso tipo (localización, pensar, establecer causas y saber más); "Mundo ayer" que presenta curiosidades sobre aspectos de los temas. La presentación de los contenidos en el proyecto "Bitacora-Historia" 2º Ciclo se hace con una introducción, con el apartado "Desarrollos" que tiene contenidos teóricos y documentos con actividades, "Aprendemos a investigar", "Actividades" de diverso tipo y "Propuesta de investigación". Por última, la presentación de los contenidos del

proyecto "Milenio-Historia" no se aleja mucho de la del Proyecto "Bitacora-Historia", se realiza mediante una introducción, páginas de dos columnas con contenidos teóricos e imágenes, página con documentos históricos, "Dossier", "Aprender a investigar" y "Actividades" de distinto tipo.

La editorial Vicens Vives tiene una propuesta provisional para los cursos 1994 y 1995 y otra definitiva a partir de 1996 denominada "Tiempo", en ambas propuestas las ediciones no tienen contenidos para Comunidades Autónomas. En la propuesta provisional en el prólogo se dice que son "*adaptaciones de los libros Occidente e Intercambio al 2º Ciclo de ESO*"<sup>401</sup>. La organización de los contenidos de Historia de la propuesta provisional para 3º ESO es mediante dos bloques temáticos por criterio cronológico: "EL S. XVIII" y "El S. XIX". El libro de 4º ESO no tiene contenidos de Historia de España y también sólo tiene dos bloques temáticos: "El período de Entreguerras (desde la I Guerra Mundial a la II Guerra Mundial)" y "El mundo desde 1945" donde se incluyen los temas de descolonización, países subdesarrollados, países europeos desde 1944-1994 y conflictos desde 1960 a 1994. Los dos libros tienen la misma presentación que la comentada para los libros de BUP para el período 1986-1994: introducción con texto e imágenes; exposición de contenidos con hojas a dos columnas con documentos históricos; actividades al finalizar los bloques temáticos (cuestiones sobre textos históricos, cuestiones guiadas de análisis de obras de arte, actividades sobre mapas históricos; resolución de cuestiones con varias fuentes históricas).

La organización de los contenidos del proyecto editorial "Tiempo" de Vicens Vives se hace como en todos los libros de la ESO por bloques temáticos con total libertad en su organización siguiendo un criterio cronológico. El libro de 1º de ESO está dedicado sólo a temas de Geografía, pero el tema 15 "España en la UE" y el tema 16 "La Constitución" tienen relación con la cuestión de identidad política y desarrollo de la identidad europea. En 2º ESO hay un bloque temático dedicado a Prehistoria e Historia Antigua, Edad Media y Edad Moderna. En 3º ESO los temas de Historia se organizan en un bloque que abarca desde el S. XVIII a la II Guerra Mundial y España desde el S. XVIII hasta 1939. El último curso consta de tres bloques temáticos: "La posguerra un mundo dividido en bloques (con un tema dedicado a la España democrática)",

---

<sup>401</sup> FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1995. p. III.

“Perspectivas del mundo hoy” y “Aspectos geoeconómicos del mundo”. La presentación de los contenidos de Historia del proyecto editorial “Tiempo” es idéntica para todos los cursos y es muy parecida a la del resto de los editoriales, tal y como dijimos, como rasgo general al principio del análisis de la estructura los libros de texto de ESO. Cada unidad didáctica comienza con una introducción con imágenes, texto y cuestiones iniciales. Después, continua con el desarrollo de los contenidos distribuidos en páginas con dos columnas (una ocupa un 70% y otra un 30% de la página) para contenidos conceptuales, documentos históricos con cuestiones y actividades de síntesis (actividades de refuerzo). Luego, tiene un apartado denominado “Dossier” donde se presenta una cuestión de ampliación con un texto explicativo, fuentes gráficas y actividades sobre lo anterior. El último apartado de cada unidad didáctica se titula “Aprendo a:” y su objetivo es que a través de cuestiones guiadas analizar fuentes históricas para aplicar técnicas de trabajo de la Historia. Por último, en este análisis de presentación de contenidos hay que destacar que las actividades didácticas se plantean en tres niveles de complejidad en el libro de texto para ello se marcan las actividades con tres tipos de colores. La explicación de esta diversidad en el planteamiento de actividades es atender la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno y los diferentes tipos de aprendizaje del alumnado.

### **6.3. CONCLUSIONES.**

#### **CONCLUSIONES PLANTEAMIENTOS.**

La primera conclusión es que en los libros de texto de BUP, con un planteamiento teórico sobre el tipo de Historia, se propugna una concepción de Historia muy cercana a los principales rasgos de las “nuevas formas de hacer Historia”. Igualmente, en los manuales escolares de ESO que tienen una propuesta teórica se muestra una concepción cercana a las “nuevas formas de hacer Historia” e incorpora las últimas tendencias historiográficas de finales del S. XX.

La segunda conclusión es que muy pocos libros de BUP y de ESO dedican un espacio para explicar la metodología didáctica que van a desarrollar. Esto es un reflejo de la desatención que se da en los libros a la parte didáctica. El otro rasgo a señalar es que las actividades didácticas planteadas son, en gran parte, cuestiones sobre documentos históricos de diversos tipos, y en la ESO se proponen actividades de diverso tipo al final de las unidades didácticas para atender la diversidad del alumnado.

La tercera conclusión en el análisis de los planteamientos teóricos de los libros de texto de ESO y de BUP es que se manifiesta la relación de los nuevos planteamientos historiográficos con una nueva metodología didáctica basada en el aprendizaje activo del alumnado con cuestiones guiados sobre diversos documentos didácticos, la propuesta de pequeñas actividades de investigación y la propuesta de variados tipos de actividades. También se detecta una cierta despreocupación por la didáctica, porque una gran mayoría de libros no explica la metodología didáctica empleada, cuando por ejemplo si lo hace en su planteamiento de la Historia. De esta forma, se cumple la tesis de Primitivo Sánchez Delgado que defiende que en este período se vivió un cambio epistemológico que no se vio correspondido por un cambio didáctico<sup>402</sup>.

Hay que señalar el cumplimiento de los referentes legales, tanto en BUP como en ESO, que propugnaba planteamientos historiográficos cercanos a las "nuevas formas de hacer Historia" y a las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX y de una didáctica que diera un protagonismo activo al alumnado.

El principal cambio en los planteamientos historiográficos entre los libros relacionados con la Historia en BUP y ESO con libros anteriores es la declaración de intenciones de desarrollar un nuevo tipo de Historia en relación con la historia académica que se desarrollaba en el mundo académico occidental. Una Historia basada en los principios y rasgos de las "nuevas formas de hacer Historia" y de las nuevas corrientes historiográficas del S. XX. Eso sí, la incorporación de la Historia escolar española a la historia académica de nuestro entorno se realiza con un retraso explicado por la concepción de la Historia vigente durante el franquismo. La principal permanencia que se observa, sobre todo en los planteamientos teóricos de los libros de texto de 3º de BUP, es la importancia que se da a los acontecimientos y a unos contenidos excesivos. Esto perpetuará un tipo de Historia expositiva y memorística.

El principal cambio en los planteamientos didácticos entre los libros de texto de ESO y de BUP con el periodo anterior es la defensa de una enseñanza activa por parte del alumnado a través de la utilización de métodos y técnicas que emplea la disciplina científica de la Historia. La principal permanencia es la desatención de los aspectos didácticos.

---

<sup>402</sup> SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo: *Op. Cit.*

El principal cambio en los planteamientos iniciales teóricos historiográficos entre el BUP y la ESO es la aceptación de las últimas tendencias historiográficas de finales del S. XX y la permanencia en la asunción de los principios y rasgos de la "nueva forma de hacer Historia". El principal cambio en los planteamientos didácticos iniciales es el plantear actividades para atender la diversidad del alumnado en ESO y la principal permanencia es la desatención del aspecto didáctico y la defensa teórica de una enseñanza activa basada en documentos históricos y en métodos y técnicas de la Historia. Mucho mayor en ESO, puesto que se defiende un aprendizaje significativo cercano a la realidad del alumnado.

## CONCLUSIONES ESTRUCTURA

La organización de los contenidos de los libros de texto de 1º de BUP del período 1975-1985 respeta los propuestos por el decreto que desarrollaba el Plan de Estudios de 1975 con pequeñas variaciones en el número de temas y en su denominación. Casi todos los libros de 3º de BUP siguen los grupos temáticos del programa oficial que busca comprender la Historia de España a través de una serie de etapas: fundamentos-orígenes, peculiarización (Edad Media), universalización (Edad Moderna con la conquista de América protagonizada por Castilla), las dificultades de modernización que se vivieron en el S. XVIII-XIX, los intentos de recuperación y los nuevos planteamientos (que según el programa oficial, era el Estado franquista). Esta concepción responde a un esquema clásico nacionalista decimonónico de una nación que es un organismo vivo que pasa por distintas etapas. En cada período se puede encontrar las esencias propias de esa nación. Aunque el programa oficial de 1975 mantiene la denominación del nacionalcatolicismo de "Guerra de España "(hay que tener presente que cuando se publican los decretos Franco todavía está vivo), las editoriales Santillana, Anaya y Vives emplean la denominación de "Guerra civil española", sólo Sm sigue la terminología oficial. Este hecho es una demostración como casi todos los manuales se habían desligado de las sujeciones del nacionalcatolicismo y se ajustaban a los planteamientos historiográficos más actuales.

La presentación de los contenidos de los libros de texto entre 1975 y 1985 se hace, en casi todos los manuales, con un texto expositivo en dos columnas donde se incluyen los contenidos teóricos, las imágenes y los textos históricos. Las actividades se presentan al final del tema o del bloque temático. La introducción de actividades didácticas se realizó a finales de la década de 1960, puesto que anteriormente era muy

poco frecuente que presentará algún tipo de actividad. Las actividades se localizaban al final del libro de texto en el franquismo como un medio para ayudar a memorizar los contenidos expuestos, es decir, eran preguntas de refuerzo sobre los contenidos trabajados. En el período 1975-1985 las actividades didácticas se siguen planteando al final del tema o del libro de texto. Esta circunstancia denota una consideración secundaria de las actividades ante el texto explicativo de los contenidos. La diferencia del periodo 1975-1985 con el franquismo (exponente de una enseñanza tradicional conservadora) es la presencia paulatina de actividades que desarrollan técnicas y métodos que emplean los historiadores/as (comentarios de texto, comentarios y realización de mapas históricos, pequeñas actividades de investigación, cuestiones de relacionar varios factores para explicar un hecho o un proceso histórico). Otro rasgo de la presentación de contenidos de la gran mayoría de libros de texto entre 1975-1985 es la uniformidad en la redacción de los textos. Muy pocos manuales usan epígrafes o letras en negrita para marcar las ideas o factores principales. Por último, destacamos, que las imágenes son abundantes y la gran mayoría en color. El tipo de imágenes que se presentan son mapas, reproducciones de obras de arte, fotografías y algún esquema de tipo gráfico. Según la clasificación que realiza Rafael Valls, a partir del uso que se da a las imágenes, podemos catalogar las del período 1975-1985 como documentos, porque todas las imágenes de estos libros tienen una nota explicativa que aporta una interpretación para obtener un conocimiento histórico<sup>403</sup>. Es cierto que la gran mayoría de libros (la excepción del periodo es el manual elaborado por Julio Valdeón y otros autores) no realiza preguntas al alumnado sobre las imágenes a partir de las cuales pueda reflexionar y obtener conocimiento histórico. Sin embargo, son documentos, porque la explicación de las notas de las imágenes sirve para desarrollar conocimientos históricos de tipo conceptual que apoya y complementa a la explicación teórica. De esta forma, los libros de texto del periodo 1975-1985 se han apartado de los libros del franquismo que no tenían casi imágenes y porque, valorando su uso, eran meras ilustraciones, según la clasificación de Rafael Valls.

A partir del análisis de la estructura de los libros de texto entre 1975-1985 podemos extraer algunas conclusiones sobre la historiografía presente en estos libros de texto. La materia de "Historia de las civilizaciones" de 1º de BUP en su estructura (organización de contenidos) responde a las "nuevas formas de hacer Historia" y, en concreto, a la idea de civilización de Fernand Braudel que se ha comentado en el

---

<sup>403</sup> VALL MONTES, Rafael: *Op. Cit.* 2007. p. 144

apartado 2.2 de este trabajo de investigación. La materia de "Geografía e Historia de España y de los países hispanoamericanos" de 3º de BUP está influido por "las nuevas de hacer Historia" en la relación entre espacio y tiempo. Aunque como hemos visto también tiene influencias del nacionalcatolicismo. La estructura, sobre todo en 3º de BUP, responde a una Historia organizada de una forma tradicional con cambios formales en la introducción de pequeños cambios en la didáctica.

El análisis de la estructura de los libros de texto nos permite conocer algunos rasgos de la metodología didáctica empleada en los libros de texto entre 1975-1985. Hay que destacar la importancia de actividades basadas en documentos históricos en relación con el planteamiento de las nuevas corrientes historiográficas. De esta forma, se inicia una concepción del aprendizaje activo por parte del alumnado. Sin embargo, la localización de las actividades al final del tema, del bloque temático o al final del libro hace que las actividades tengan un valor secundario menor que la presentación de los contenidos teóricos y sea uno de los rasgos de una concepción tradicional-conservadora de la enseñanza. De esta forma, la localización de las actividades quita valor a la actividad personal del alumnado otorgando mayor importancia a la explicación-exposición del tema. Se continúa con una enseñanza expositiva y un aprendizaje memorístico determinado en gran parte por la propia estructura del libro de texto.

La estructura de los libros de texto del período 1975-1985 nos muestran también rasgos de la concepción de la identidad que transmiten estos manuales. España aparece como un Estado nación que es un organismo vivo que está presente desde el comienzo de la Historia (esta visión está muy clara en las agrupaciones temáticas de la materia de 3º de BUP del temario oficial). España no se identifica como un Estado político con valores democráticos (todavía no hay casi apartados dedicados a explicar que España desde 1978 es una democracia parlamentaria con una administración territorial no centralista), a pesar de que cuando finaliza este período hacía diez años había muerto Franco, pero el rasgo de nuestra Transición democrática de continuidad y de cambio graduado explica este retraso. Los planteamientos del desarrollo de las civilizaciones en todos los temas con un predominio de la civilización europea occidental transmiten una perspectiva eurocéntrica. No hay una presencia de títulos de temas o de apartados que hagan referencia a la identidad de género. También se aprecia una ausencia de un desarrollo de las identidades locales, regionales o identidad de nacionalidades en relación a las Comunidades Autónomas.



Por último, en estos libros hay un mínimo desarrollo de la identidad europea, puesto que en estos años España estaba negociando su ingreso en la Comunidad Económica Europea que no será efectiva hasta 1986.

La organización de los contenidos en el período entre 1986-1994 en Anaya, Santillana y Vicens Vives se caracteriza porque modifican bloques temáticos en el programa oficial de 3º de BUP para eliminar la carga ideológica del nacionalcatolicismo. La presentación de los contenidos en este período organiza textos en dos columnas, consolidación de las imágenes usadas como documentos y cambios en las actividades. Estas modificaciones en las actividades didácticas se concretan en que todas las editoriales introducen más actividades con documentos históricos. Santillana y Anaya introducen los documentos históricos y las actividades relacionadas con ellos dentro de las páginas de desarrollo de los contenidos. La página de la izquierda para contenidos conceptuales y la página de la derecha para documentos históricos con propuestas de actividades para ampliar y reforzar los contenidos. Además, estas dos editoriales introducen diversos tipos de actividades para desarrollar distintas capacidades intelectuales del alumnado. Por último, hay una generalización de propuestas de actividades de investigación que favorecen el aprendizaje activo por parte del alumnado.

El análisis de la estructura de los libros entre 1986 y 1994 nos proporciona los siguientes rasgos de la historiografía. En 3º de BUP hay un abandono de los elementos del nacionalcatolicismo a excepción de la editorial Sm que continua con los planteamientos del programa oficial. Por otro lado, se vive una incorporación de las nuevas corrientes historiográficas con la inclusión de la historia del tiempo presente al tratar temas como la Transición democrática en España o la Guerra Fía. El estudio de la estructura de los libros de texto nos devela rasgos de la metodología didáctica. La organización y presentación de las actividades didácticas presupone un aprendizaje más activo y significativo por parte del alumnado. Esto se aprecia en la mayor importancia de las actividades sobre documentos históricos y en su localización al mismo nivel que la presentación de contenidos teóricos en editoriales como Santillana y Anaya. Esto está en relación con la influencia de los grupos de renovación (por ejemplo, Joaquín Prats) que después tendrán una gran influencia en la elaboración de la LOGSE.

La apreciación de la estructura de los libros de texto nos muestra los siguientes rasgos de identidad/es. La concepción de España como un Estado presente desde el comienzo de los tiempos históricos en la organización de los agrupamientos didácticos. Se empiezan a introducir temas sobre la España democrática y su organización territorial en relación con más de diez años del inicio de la Transición democrática. Ausencia de un desarrollo de identidades locales. Mínimo desarrollo de una identidad europea con el inicio de la presencia de algún tema sobre el asunto en relación con la incorporación de España a la CEE.

La organización de los contenidos de los libros de texto en el período 1995-2000 es diferente en cada libro de texto. Los bloques de contenido a lo largo de la etapa se respetan. La explicación de esta diversidad está en la concepción de un currículo abierto que establece la LOGSE. Este rasgo, en principio, estaba pensado para concretar el currículo a la realidad del aula. La presentación de los contenidos en los libros de ESO es bastante parecida en todos ellos. Las razones de esta presentación común la encontramos en la aceptación de los nuevos planteamientos y corrientes historiográficas que exigen una nueva didáctica. En el período 1975-1985 esta correspondencia entre historiografía y didáctica era muy pequeña. Durante el siguiente periodo se siguieron adaptando los nuevos planteamientos historiográficos y se siguieron introduciendo novedades didácticas pero de forma limitada y en la mitad de los manuales estudiados. Los principales puntos de la presentación de los contenidos en todos los manuales escolares de la ESO son muy parecidos. Se empieza por una introducción con imágenes, textos y cuestiones iniciales. A continuación, se desarrollan los contenidos que se distribuyen en una página con doble columna (una más grande que la otra) donde se incluyen los contenidos conceptuales con alguna imagen, documento o vocabulario. En la otra página se localizan documentos históricos que trabajan los aspectos conceptuales mediante actividades que realiza el alumnado. Otro apartado común en casi todos los libros son las monografías donde se presentan documentos sobre vida cotidiana, mentalidades, historia social y género con propuesta de actividades. Casi todos los libros tienen un apartado donde se aplican técnicas de trabajo de la Historia a documentos históricos de todo tipo. Existen actividades de diverso tipo y de comprobación de conocimientos al final de la unidad didáctica. Por último, también existen propuestas de actividades de investigación guiadas.

El análisis de la estructura de los libros de texto de ESO nos muestra tendencias historiográficas presentes en los mismos. "Las nuevas formas de hacer Historia" se

muestran presentes en la importancia de los documentos históricos para la construcción de la Historia que se refleja en la existencia de apartados con documentos históricos dentro de cada unidad didáctica. 2Las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” se hacen presentes en cada una de las unidades didácticas de los libros de textos en apartados como el de monografías. Otra cuestión es realizar una valoración de su importancia. Aspecto que realizaremos en el siguiente capítulo.

La observación de la estructura de los libros de texto de ESO nos muestra aspectos de la didáctica como el desarrollo del aprendizaje significativo por la presencia de cuestiones iniciales y actividades sobre aspectos cercanos a la realidad social del alumnado. También está presente el aprendizaje por descubrimiento en los apartados dedicados a realizar pequeñas investigaciones. Por último, el uso de fuentes históricas y el empleo de técnicas de la Historia se emplean para desarrollar las capacidades cognitivas del alumnado y para desarrollar su conocimiento histórico.

El análisis de la estructura de los libros de texto del periodo 1995-2000 nos muestra rasgos de la identidad/es presentes en los mismos. Lo primero que llama la atención es la persistencia de la idea de España como un Estado presente a lo largo de todos los periodos históricos (como se observa en el título algún tema o apartado). Por primera vez, se desarrolla una identidad local-regionalista. Los manuales de Santillana y Anaya tienen apartados en las unidades didácticas de Historia dedicadas a la historia de las Comunidades Autónomas que se editan los libros de texto tengan o no tengan estas competencias en materia de educación. La identidad de género se muestra presente en la existencia de apartados que tratan este aspecto. Su importancia cualitativa y cuantitativa la estudiaremos en el siguiente capítulo. Casi todos los bloques temáticos y unidades didácticas tratan sobre procesos que tienen su origen y desarrollo en Europa, por lo que se desarrolla un eurocentrismo. La identidad política que potencia los valores democráticos de un Estado descentralizado se desarrollan en todos los libros de texto con unidades didácticas dedicadas a este aspecto. Casi todos los manuales tienen unidades didácticas relacionadas con los principales aspectos y valores de la Constitución de 1978. Por último, en el campo de las identidades, se desarrolla el sentido de pertenencia a la Unión Europea con la existencia de unidades didácticas y apartados para estudiar la organización de la U.E y la importancia de la adhesión de España a la CEE.

Las principales permanencias en los libros de texto dedicados a la Historia analizados en este trabajo es que tienen una forma común de presentar los contenidos en dos columnas y en el uso de imágenes como documentos. Por otro lado, se observa la presencia en la estructura de los libros de contenidos relacionados con “la nueva forma de hacer Historia” y las corrientes historiográficas de finales del S. XX. Otro rasgo que se aprecia en la mayoría de los manuales analizados es la idea de España como un Estado que tiene su origen desde el inicio de la Historia.

También existen importantes cambios como el desarrollo de una aprendizaje activo y significativo por la localización y la disposición de las actividades didácticas. Este cambio se generaliza en todos los manuales escolares desde 1995. El desarrollo de identidades locales-regionales y el de una identidad de España con valores y principios democráticos no se da hasta la publicación de los libros de ESO a mediados de la década de 1990. Hasta los libros de ESO las editoriales organizaban los contenidos de una forma parecida siguiendo las directrices del “programa oficial”, a partir de 1995 los libros de texto organizan los contenidos con total libertad y casi no hay coincidencias en este aspecto. Sin embargo, en la presentación de los contenidos coinciden, puesto que todos tienen más o menos los mismos apartados.

**GRÁFICO N°5. Tabla resumen estructura libros de texto de BUP**

	<b>ANAYA</b>	<b>SANTILLANA</b>	<b>SM</b>	<b>VICENS VIVES</b>
<b>ORGANIZACIÓN CONTENIDOS</b>	Cambios con el temario oficial a partir de 1985.	Cambios con el temario oficial a partir de 1985.	Sigue el temario oficial con carga ideológica del nacionalcatolicismo.	Sigue el temario oficial modifica los aspectos más conservadores.
<b>PRESENTACIÓN CONTENIDOS</b>	2 columnas Actividades al final del tema o bloque temático Modificación a partir de 1885. Actividades con documentos junto a los contenidos.	2 columnas. Actividades al final del tema. Modificación a partir de 1985. Actividades con documentos junto a los contenidos.	2 columnas. Actividades al final del tema	1 columna Actividades al final del libro y ,luego, al final del bloque temático.
<b>HISTORIOGRAFIA A PARTIR ESTRUCTURA</b>	"Nuevas formas de hacer Historia"	"Nuevas formas de hacer Historia"	Sigue el programa oficial con lo que tiene rasgos "nuevas formas de hacer Historia" e historiografía tradicional (nacionalcatolicismo)	"Nuevas formas de hacer Historia"
<b>DIDÁCTICA A PARTIR ESTRUCTURA</b>	Antes de 1985 aprendizaje memorístico con rasgos nueva didáctica. A partir de 1985 aprendizaje activo, significativo y por descubrimiento (documentos históricos-investigaciones históricas)	Antes de 1985 aprendizaje memorístico con rasgos nueva didáctica. A partir de 1985 aprendizaje activo, significativo y por descubrimiento (documentos históricos-investigaciones históricas)	Pocas actividades. Aprendizaje tradicional memorístico.	Pocas actividades al final del libro. A partir mediados década 1980 actividades al final de bloques temáticos (actividades con documentos históricos).
<b>IDENTIDAD A PARTIR ESTRUCTURA</b>	Identidad política-democrática a partir mediados 80 No identidad local-regional-nacionalista No identidad género. Eurocentrismo. Identidad europea	Identidad política-democrática a partir mediados 80 No identidad local-regional-nacionalista. No identidad género. Eurocentrismo. Identidad europea	No identidad política-democrática No identidad local-regional-nacionalista No identidad género. Eurocentrismo	Identidad política-democrática a partir mediados 80 No identidad local-regional-nacionalista No identidad género. Eurocentrismo. Identidad europea

**GRÁFICO N°6. Tabla resumen estructura libros de texto de ESO**

	<b>ANAYA</b>	<b>SANTILLANA</b>	<b>SM</b>	<b>VICENS VIVES</b>
<b>ORGANIZACIÓN CONTENIDOS</b>	2º ESO. Edad Antigua y Edad Media. 2º Ciclo: Antiguo Régimen, época de las revoluciones y de la I GM a la actualidad	1º ESO. El mundo hasta el 1000 2º ESO. Europa del 1000 a las revoluciones 3º ESO. EL mundo hasta 1914. España S. XIX 4º ESO. S. XX el mundo actual y España S. XIX	1º ESO. Scds prehistóricas, 1º civilizaciones y mundo clásico. 2º ESO. Sociedades medievales y su expansión. Europa y su expansión por la Edad Moderna 2º Ciclo (3º y 4º ESO) S. XIX y S. XX	1º ESO. Todo Geografía. Tema introducción Historia. 2º ESO. Historia antigua y media 3º ESO. Del S. XVIII a la II GM 4º ESO: un mundo de bloques y perspectivas del mundo hoy.
<b>PRESENTACIÓN CONTENIDOS</b>	Introducción Desarrollo de contenidos: conceptuales, procedimentales (actividades) y actitudinales Monografías Comprobamos nuestro aprendizaje	Página inicial Información básica: texto expositivo, imágenes y documentos. Desarrollos. Técnicas de trabajo Actividades	Introducción Punto de partida Exposición de contenidos y documentos Aprendemos a investigar Técnicas de trabajo Actividades Mundo Ayer	Introducción Desarrollo de contenidos con actividades Dossier "Aprendo a investigar"
<b>HISTORIOGRAFIA A PARTIR ESTRUCTURA</b>	"Nuevas formas de hacer Historia" Nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX			
<b>DIDÁCTICA A PARTIR ESTRUCTURA</b>	Aprendizaje activo por parte del alumnado, significativo y por descubrimiento.			
<b>IDENTIDAD A PARTIR ESTRUCTURA</b>	Identidad política democrática con valores Transición. Identidad local-regional-autonomía. Identidad género (algunos apartados) Eurocentrismo. Identidad Europea	Identidad política democrática con valores Transición. Identidad local-regional-autonomía Identidad género (algunos apartados) Eurocentrismo Identidad Europea	Identidad política democrática con valores Transición. No Identidad local-regional-autonomía Identidad género (algunos apartados) Eurocentrismo Identidad Europea	Identidad política democrática con valores Transición. No Identidad local-regional-autonomía Identidad género (algunos apartados) Eurocentrismo Identidad Europea

## **CAPÍTULO 7. LA CONCRECIÓN HISTORIOGRÁFICA EN LOS LIBROS DE TEXTO.**

### **7.1. CUESTIONES PREVIAS: METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS.**

Para alcanzar dos de los objetivos de esta tesis doctoral (identificar las tendencias historiográfica y analizar los aspectos didácticos en los libros de texto entre 1975 y 2000) y comprobar varias hipótesis (las nuevas corrientes historiográficas han influido en los libros de texto de este período; las nuevas corrientes historiográficas han motivado un cambio en la concepción de la didáctica) es necesario un análisis detallado de las corrientes historiográficas presentes en los manuales escolares analizados.

En el apartado 1.8, "Aspectos metodológicos", establecimos que el análisis de los libros de texto en relación con las corrientes historiográficas se realizará de tres formas:

- Análisis cuantitativo de cada uno de los libros de texto en el que se establecieran unas "variables historiográficas" que se valorarán por unos "ítems de análisis" a través de hojas de Excel que permitirán la elaboración de gráficos.
- Análisis cualitativo de cada uno de los libros de texto para contextualizar elementos del libro de texto (imágenes, actividades, número de páginas y textos) y explicar aspectos claves que nos ayuden a comprender la presencia de esas corrientes historiográficas.
- Análisis comparativo entre libros de texto para establecer relaciones entre ellos.

A continuación explicaremos como se ha realizado el análisis cuantitativo individual de los libros de texto. Para observar la presencia de corrientes historiográficas en cada uno de los libros de texto hemos creado las siguientes "variables historiográficas": cuestiones políticas (presentes en el libro), cuestiones económicas, cuestiones sociales, cultura (arte, ciencia y literatura), vida cotidiana y presencia de personalidades femenina. Estas variables historiográficas están relacionadas con las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" analizadas en los apartados 3.1 y 3.4 de este trabajo de investigación.

1. La variable de las cuestiones políticas está vinculada con “la Historia política de las relaciones de poder” en donde se estudia las relaciones de poder en las distintas sociedades y en la organización política de las distintas sociedades. Es una historia alejada de la historia política tradicional basada en hechos y personalidades políticas alejadas del contexto histórico-social.
2. La variable de las cuestiones económicas está vinculada con la Historia social porque explica como cada sociedad satisface sus necesidades. Por lo tanto, el aspecto económico se entiende dentro de un contexto social más amplio, esto no hace que se olvide la importancia de datos y de los datos estadísticos para caracterizar la economía de una determinada sociedad en un determinado momento.
3. La variable de las cuestiones sociales revela la presencia de una Historia social que estudia las interrelaciones entre personas y sus cambios con categorías abiertas que se ajustan a la complejidad de la realidad social.
4. La variable de la cultura que engloba, el arte, la ciencia y la literatura se relaciona con la nueva Historia cultural, Historia del pensamiento o la Historia de las mentalidades.
5. La presencia de la variable de la vida cotidiana demostrará la presencia en el libro de influencia de la Historia de la vida cotidiana.
6. La variable de la presencia de personalidades femeninas estará en relación con la Historia del género.

Para cuantificar o medir la presencia en el libro de texto de las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” mediremos la importancia de las variables historiográficas a partir unos ítems de análisis. Estos ítems de análisis son las páginas, actividades, imágenes y textos en que aparecen las anteriores variables. Los ítems se contabilizarán por unidad organizativa y se sumarán en un total para calcular su presencia en un porcentaje. Los resultados de cada libro de texto se mostrarán en un gráfico de barras donde se muestren las variables historiográficas y los ítems de análisis. Además se elaborarán gráficos sectoriales de la presencia de las variables historiográficas en cada uno de los ítems. Los gráficos de barras se reproducirán en el texto de este trabajo de investigación y sólo se mostrarán alguno de los gráficos sectoriales más significativos para agilizar la exposición.

Para captar y entender la presencia de las corrientes historiográficas no es suficiente con un análisis cuantitativo, se necesita un análisis cualitativo que



contextualice y explique la importancia de imágenes, textos (de tipo histórico o historiográfico), contenidos conceptuales y actividades planteadas en el libro. Por ejemplo, un libro puede plantear la importancia de las mujeres en un periodo, pero ninguna de las actividades está relacionado con la vida de las mujeres en esa sociedad y en ese período con lo que esa importancia es mucho menor.

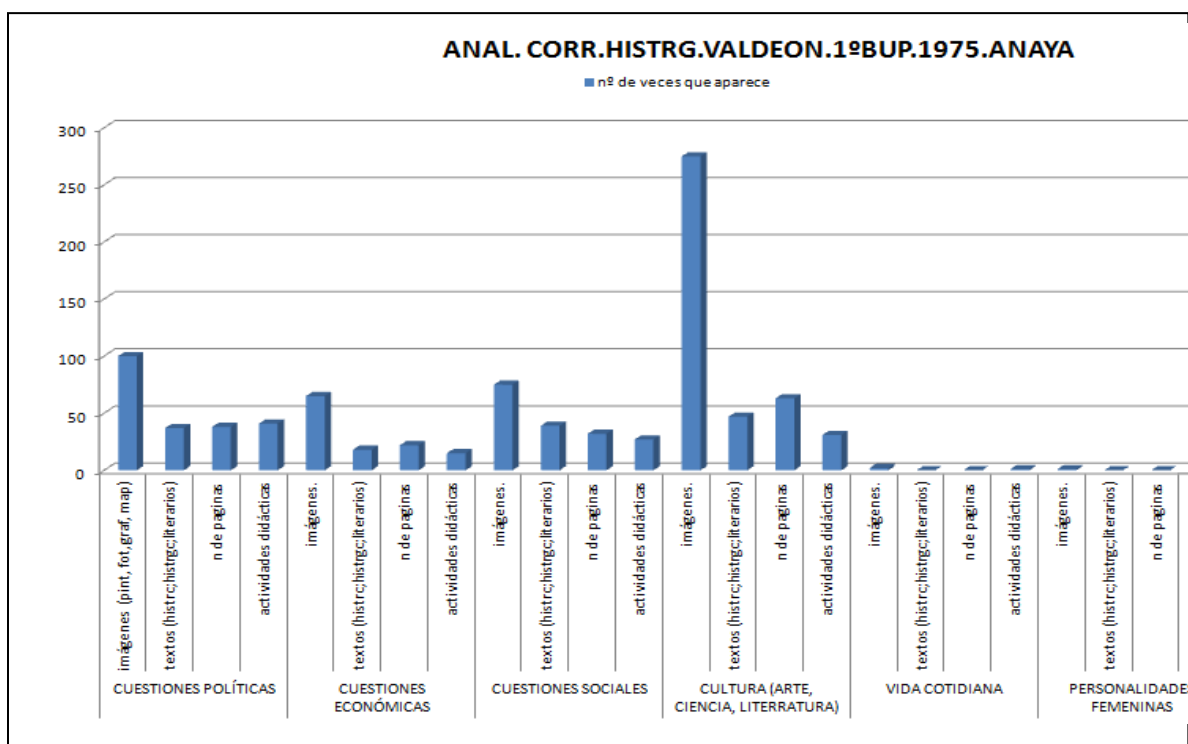
El análisis cualitativo permite fijarse en la presencia, la explicación y la postura que adoptan los autores del libro de texto sobre cuestiones claves de la investigación histórica que han generado debates entre los historiadores. Estas cuestiones claves en la Historia universal y europea son, a modo de ejemplo: definición del neolítico (revolución o cambio); explicación del feudalismo desde una perspectiva institucionalista, marxista o de Annales; explicación e interpretación de la conquista y colonización de América; explicación de los ciclos de revoluciones políticas, económicas y sociales del S. XIX; visión del imperialismo de finales del S. XIX e inicios del S. XX; visión de la descolonización; Guerra fría y las causas de su final. Las cuestiones claves relacionadas con la Historia de España son: constitución de la primera organización política en territorio peninsular; el feudalismo en la Península Ibérica; la reconquista y la repoblación en la Edad Media; la visión del Imperio y la crisis de la dinastía de los Austrias; la revolución liberal burguesa con sus tímidos inicios en la Guerra de la Independencia y en las Cortes de Cádiz, desarrollo con dificultades durante el reinado de Isabel II; crisis y fracaso del liberalismo democrático en el Sexenio democrático y su finalización en la Restauración canovista; interpretación de la revolución industrial en España (fracaso o retraso) y del desarrollo del capitalismo en España del S. XIX; visión del reinado de Alfonso XIII; interpretación de la II República, causas y desarrollo de la Guerra Civil; caracterización del franquismo; Transición democrática y Constitución de 1978.

Por último, en esta explicación sobre cómo se realiza el análisis de la presencia de las corrientes historiográficas en los libros de texto, nos queda mostrar cómo se realizará el análisis comparativo entre éstos. En el apartado de conclusiones de este capítulo se valorará los libros de texto de un editorial en función los tres periodos de tiempo delimitados (1975-1985; 1986-1994; 1995-2000). A continuación, se realizará una apreciación global de los rasgos de los libros de las cuatro editoriales en cada uno de los periodos temporales. Para finalizar, se establecerán los cambios y las permanencias de las distintas corrientes historiográficas en los libros de texto.

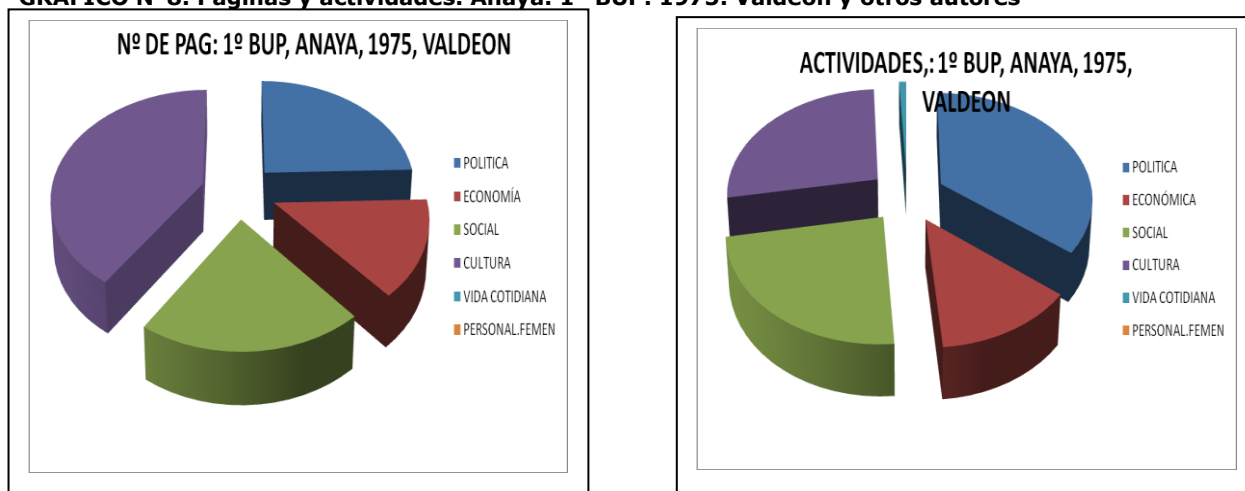
## 7.2. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1975-1985.

El libro de la editorial Anaya editado en 1975 y elaborado por Julio Valdeón y otros autores tiene un predominio de la variable cultural, seguida de la política, de la sociedad y de la economía. En el ítem de páginas la variable de culturas domina con 40.64% y, a continuación, la política con 26.14%. En el ítem de actividades la distribución es muy parecida: 35.65% cultura y 26.95% política

**GRÁFICO N°7. Análisis de corrientes historiográficas. Anaya. 1º BUP. 1975. Valdeón y otros autores**



**GRÁFICO N°8. Páginas y actividades. Anaya. 1º BUP. 1975. Valdeón y otros autores**



Este libro recoge el término de revolución Neolítica que creó Gordon Childe y presenta un texto de este autor sobre los orígenes de la civilización. A la hora de explicar la desaparición del Imperio Romano lo hace desde la multicausalidad y propone una actividad al alumnado en este sentido: *"leyendo el texto número 1 de la Unidad 7, explica las causas fundamentales que contribuyeron a la caída del Imperio Romano"*<sup>404</sup>. Al tratar el feudalismo los autores del libro optan por una visión institucionalista recogiendo aportaciones de Annales: *"(...) Entendido el feudalismo en un sentido restringido, hace referencia exclusivamente a las instituciones feudovasalláticas que ligaban entre sí a hombres libres en busca de mutua protección y servicio. Pero en un sentido más amplio el feudalismo define a un tipo de sociedad que tuvo una larga vigencia en la historia de Europa, y que se caracteriza por un marcado carácter rural y la existencia de dos grupos sociales fundamentales, los señores y los campesinos"*<sup>405</sup>. Una de las pocas imágenes de mujeres en el libro de texto es la Juana de Arco. La siguiente referencia que hace a las mujeres es al final del libro al hablar sobre los procesos del S. XX habla de la liberación de la mujer sin documentos y sin imágenes que refuerzan los contenidos. Plantea las revoluciones del S. XIX como transformaciones globales. El Imperialismo europeo del S. XIX se explica como un fenómeno complejo con múltiples causas. En el tema de la descolonización y del Tercer Mundo se recoge el término de neocolonialismo que fue creada en esos momentos. Por lo tanto, es un libro que recoge las aportaciones de la "nuevas formas de hacer Historia" con las indicaciones de Annales en su idea de civilizaciones en el inicio del libro, en el feudalismo y en el tratamiento de los aspectos políticos.

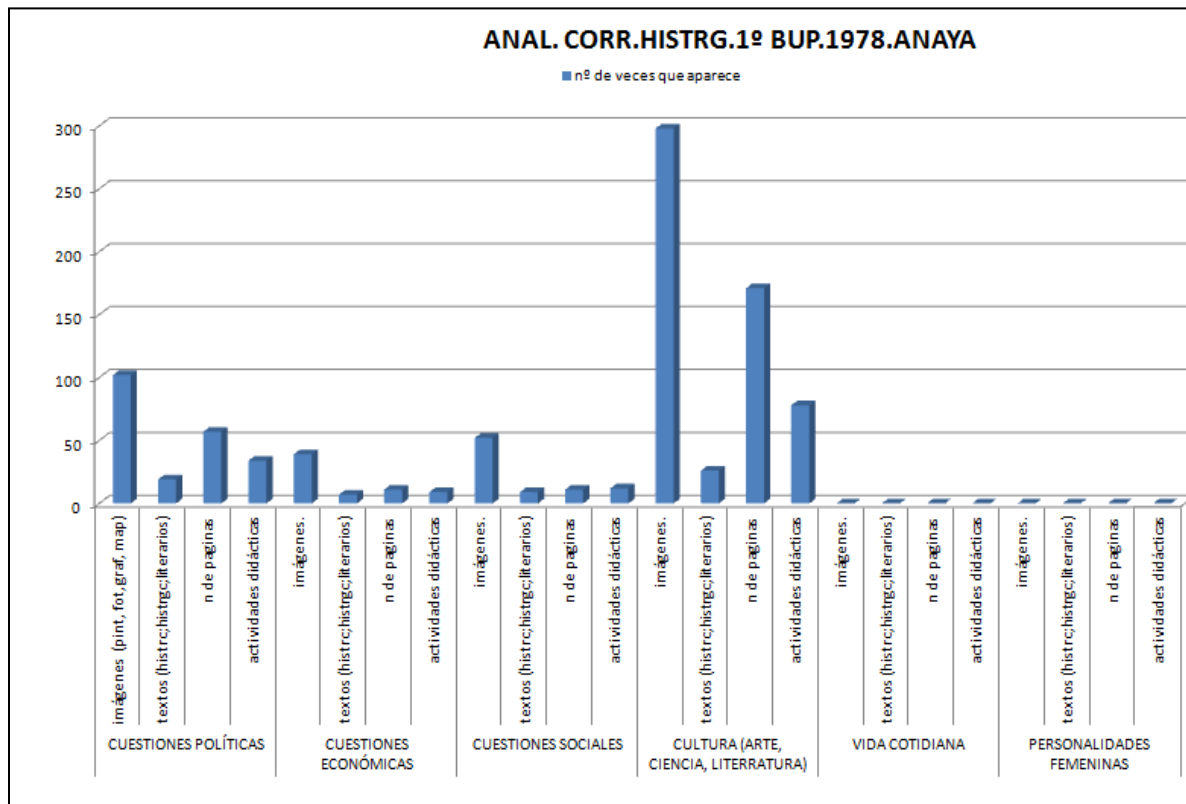
El otro libro de la editorial Anaya fue editado en 1978. Las variables historiográficas presentes en el texto son, por orden, la cultura, la política, la sociedad y la economía. El ítem de páginas se distribuye con un 68.4% para la cultura, un 31.14% política, un 4.4% economía y otro 4.4% sociedad. En la distribución de las actividades la distribución es parecida con 58.64% de actividades relacionadas con la cultura, un 25.56% para la política, un 9.02% sociedad y un 6.76% economía.

---

<sup>404</sup> VALDEÓN, Julio, GONZÁLEZ, Isidoro, MAÑERO, Mariano, SÁNCHEZ ZURRO, Domingo: *Op. Cit.* 1975. p.73

<sup>405</sup> Ídem. p. 101

**GRÁFICO N°9. Análisis de corrientes historiográficas. Anaya. 1º BUP. 1978. Domínguez Ortiz y otros autores**



Además de la presentación, donde se define el término civilización, el concepto de tiempo histórico y la idea de fuente, en los contenidos del libro se aprecia la influencia de “las nuevas formas de hacer Historia”. Por ejemplo, la visión global del feudalismo de la escuela de Annales que incluye los aspectos políticos, económicos y sociales: “Se llama feudalismo al régimen político social predominante en los siglos centrales de la Edad Media. Aunque sus orígenes se encuentran en la decadencia del Imperio Romano y sus consecuencias hasta la Edad Moderna, los siglos típicamente feudales fueron el X, XI, XII y XIII. Se caracterizó el feudalismo, originariamente, en lo político por la decadencia del poder real, y el aumento de la autoridad de los señores; en lo económico, por la debilitación del sentido de la propiedad y por la escasez de la moneda, que obligó a cambiar unas mercancías por otras y a pagar los servicios con concesiones de tierras”<sup>406</sup>. Desde esta visión de globalidad de los procesos históricos se explica el Renacimiento como un fenómeno complejo que no se limita a lo artístico,

<sup>406</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op.cit.* 1978. p. 130-131

sino a los dominios de la política, la ciencia y la economía. Las transformaciones del S. XVIII se presentan con una visión global donde se incluyen los distintos tiempos braudelianos: *"Las profundas transformaciones que se producen en la Edad Contemporánea a partir de la segunda mitad del S. XVIII comienzan con un cambio radical de las estructuras económicas, relacionadas con otras en la sociedad, la cultura y las formas políticas). Estas transformaciones, actuando conjuntamente, darán como resultado que el hombre y las sociedades, sobre todo en el mundo occidental, cambien totalmente respecto a los siglos anteriores, comenzando una nueva etapa en la historia de la civilización occidental. En la economía se impone la industrialización y el capitalismo; en la sociedad, la burguesía como clase dominante; en el pensamiento, predominarán el racionalismo y el sentido crítico, y en la política el liberalismo bajo la forma de monarquía constitucional (...). La implantación de estos se hizo a través de un largo y lento proceso. Por un lado se manifiesta el avance de las nuevas estructuras hacia un cambio total de la sociedad; por otro se produce la resistencia de las estructuras tradicionales de lo que se llama el Antiguo Régimen, opuestas a tales cambios"*<sup>407</sup>. Al final del libro se hace una mención a Fernand Braudel en relación a las ciencias humanas.

Hay una ruptura de la visión tradicional en el franquismo de la Historia de España que veía en el S. XVIII un siglo de decadencia. En una nota explicativa a un cuadro de Carlos III se dice: *"Carlos III representa en España la plenitud de la Ilustración y la política reformista del Despotismo ilustrado, y sirviéndose de los ministros y políticos capaces y preparados realizó acertadas reformas durante la 2ª mitad del S. XVIII"*<sup>408</sup>. Se observa una concepción abierta y científica del liberalismo en la exposición conjunta de los textos de la Constitución española de 1812 y de la Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano. En el S. XIX los autores del libro defienden la presencia de dos ciclos el revolucionario burgués-liberal y el ciclo revolucionario proletario-socialista. Para explicar las causas del Imperialismo y la Descolonización se usa la multicausalidad. El planteamiento para entender la cultura y el arte del S. XIX es comprender las relaciones entre todos los aspectos de la vida social. La presencia de la mujer en el libro de texto se reduce a una imagen con el siguiente texto explicativo: *"La incorporación de la mujer al trabajo es un fenómeno característico del S. XX, que se aprecia, con matizaciones, en las sociedades*

---

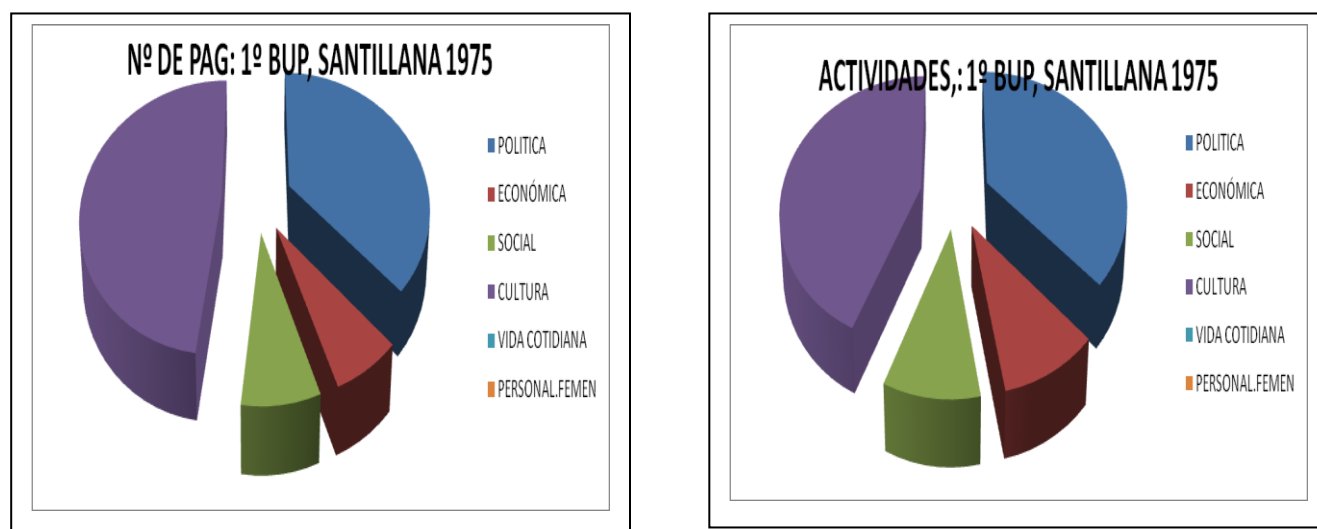
<sup>407</sup> Ídem. p. 266

<sup>408</sup> Ídem. p. 251

*contemporáneas y más intensamente entre los pueblos desarrollados*<sup>409</sup>. En el libro predomina una visión cultural desde una perspectiva de interrelación de la política, de la economía y de la sociedad. La influencia de Annales se observa en la concepción y explicación de procesos históricos desde la globalidad y la diversidad de tiempos históricos. Se rompe con la historia tradicional en España con una concepción abierta y científica del liberalismo y con una visión positiva del S. XVIII en España. Hay una mínima presencia de las “corrientes historiográficas de finales del S. XX”, como demuestra la escasa relevancia de contenidos relacionados con la Historia del género, Historia del tiempo presente e Historia de la vida cotidiana.

El manual escolar de la editorial Santillana para 1º de BUP y editado en 1975 tiene como variable historiográfica más importante la cultural seguida de la política y de la sociedad. El ítem de páginas se distribuye con un 48.06% para cultura, un 37.78% para política, un 7.5% para cuestiones sociales y un 6.66% para economía. El reparto del ítem de actividades es muy parecido con un 43.6% cultura, un 37.58% política, un 6.56% economía y un 9.22% para sociedad.

**GRÁFICO Nº10. Páginas y actividades. Santillana. 1º BUP. 1975.**



En la introducción se parte de un planteamiento de “las nuevas formas de hacer Historia” y, en concreto, de la historia estructural de Annales, cuando dice: “*La Historia está formada sin duda, por hechos y protagonizada por hombres. Pero debajo de estas*

<sup>409</sup> Ídem. p. 388

*realidades visibles y variables (los hombres, las armas y las guerras) se ocultan otras realidades más profundas, menos evidentes y también más estables, que son las que producen esas manifestaciones externas de las civilizaciones. Estas realidades más profundas son las estructuras (sociales, económicas y mentales)*<sup>410</sup>. Para los autores del libro la economía es el motor de las civilizaciones lo cual es una influencia del marxismo no dogmático. Desde esta perspectiva se explican la Revolución francesa: *"Por otra parte, monarcas y burguesas colaboran ya desde el S. XV en multitud de negocios. (...) Los burgueses consolidan su economía y prácticamente toda la vida nacional de ellos financiera y comercialmente. En el S. XVIII los burgueses reclamarán una representación política proporcionada a su poder económico. El resultado de estas reclamaciones fue la sangrienta Revolución francesa, que creó un nuevo orden"*<sup>411</sup>. Para comprender la Historia es necesaria comprender las diversas estructuras creadas por las sociedades: *"Desde el S. VIII hasta el S. XV Europa fija sus principales estructuras espaciales, sociales, económicas y mentales. Dentro de este proceso de fijación se distinguen tres etapas: los feudalismos, la sociedad urbana, las monarquías feudales"*<sup>412</sup>. El libro adopta la visión explicativa de las Cortes de Cádiz y del inicio del liberalismo español del S. XIX de Jover Zamora<sup>413</sup> y de Palacio Atard<sup>414</sup> para quienes el protagonismo de esta corriente política es obra de una burguesía minoritaria y su escasa fuerza radica en que no existe un grupo hegemónico que la realice. En los contenidos hay referencia a la situación de la mujer en Asiria, en Grecia y en el Islam planteándose actividades didácticas de refuerzo. Las imágenes de personalidades femeninas es mínima, sólo Margaret Medad. La presencia femenina en el libro es escasa pero mayor que en otras editoriales. Por lo tanto, en el libro observamos una presencia y predominio de las "nuevas formas de hacer Historia" con planteamientos estructuralistas y una relevancia de la economía, aunque luego en los ítems de páginas y de actividades no se vea reflejada esta idea.

En el año 1985 Santillana edita un nuevo manual de la asignatura "Historia de las civilizaciones de 1º de BUP. La ordenación de las variables historiográficas es muy

---

<sup>410</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio; CENTENO, Enrique; DE LA IGLESIA, Rosario; PARRONDO, María Luisa; PEDREÑO, María Paz: *Op.Cit.* 1975. p. 19

<sup>411</sup> Ídem. p. 249

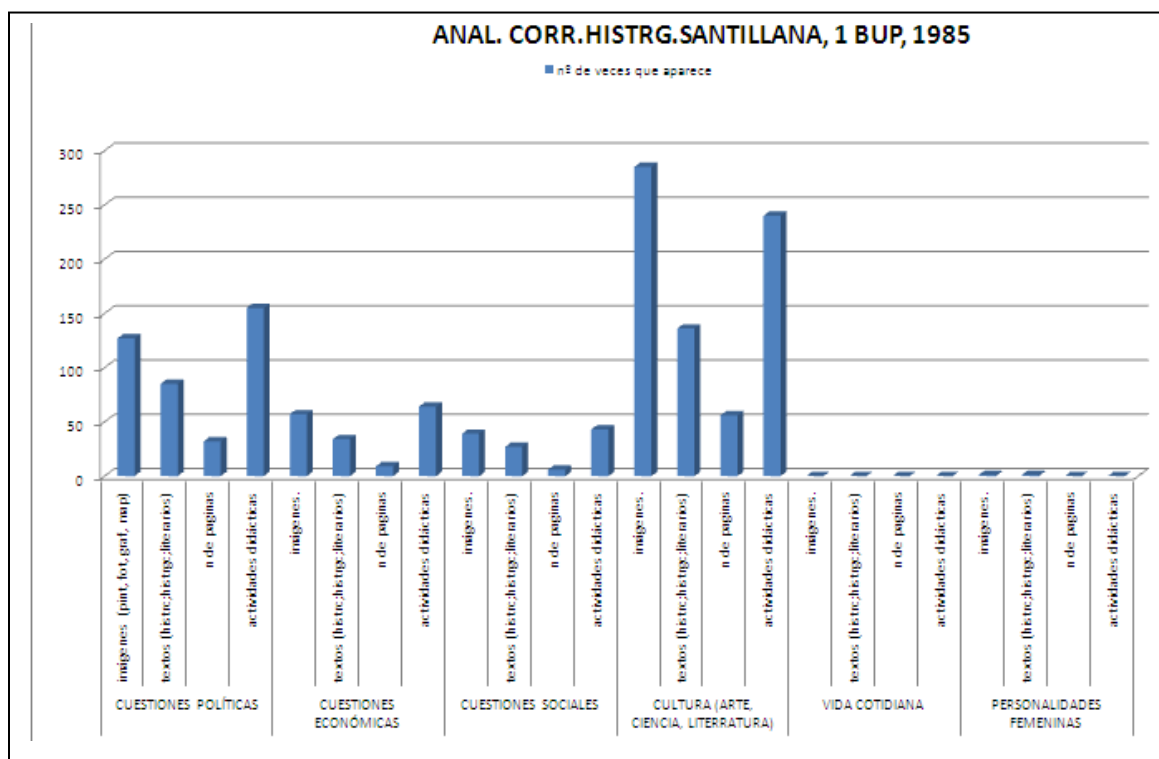
<sup>412</sup> Ídem. p. 179.

<sup>413</sup> MENÉNDEZ PIDAL Y JOVER ZAMORA: *Historia de España*. Tomo XXXIV. Madrid: Espasa Calpe, 1989

<sup>414</sup> PALACIO ATARD, Vicente: *Historia de la España Contemporánea*. Madrid: Espasa Calpe, 1992

parecida a la edición de 1975: cultura, política, economía y sociedad. El ítem de páginas está distribuido en un 54.36% para páginas dedicadas a la cultura, un 30.03% para política, un 8.73% para economía y un 5.82 para sociedad. La tipología de las actividades es muy parecida con un 47.8% para actividades relacionadas con aspectos culturales, un 30.8% para política, un 12.74% para economía y un 8.56% para sociedad. Destacamos que en los ítems de imágenes en relación a la variable de personalidades femeninas hay una mínima presencia de 0.19% y en el ítem de textos un 0.35%.

**GRÁFICO N°11. Análisis de corrientes historiográficas. Santillana. 1º BUP. 1985.**



En el tema del Neolítico hay un pequeño texto explicativo insertado en un cuadro para explicar el concepto de Revolución Neolítica. Las civilizaciones son concebidas por los autores del libro como seres orgánicos en la línea de Splenger y Toynbee: "*Grecia es una civilización que cumplió todos sus ciclos: nacimiento, desarrollo, plenitud y ocaso*"<sup>415</sup>. La explicación del feudalismo se hace dentro de la interpretación global de la escuela de Annales. Se recoge la idea de la doble revolución

<sup>415</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABÁN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1985. p. 43



de Eric Hobsbawm<sup>416</sup>: “En el último cuarto del S. XVIII, la crisis del Antiguo Régimen se manifestó en dos acontecimientos trascendentales: la revolución política, desarrollada primero en las colonias británicas de América del Norte, y después en Francia, y la revolución económica que se inició en Gran Bretaña”<sup>417</sup>. En los contenidos de Historia Antigua no hay una sola referencia a mujeres. Por ejemplo, casi todos los temas tienen una actividad donde se pide investigar a unos personajes (biografías) que son todos hombres. La única mujer que se incluye para realizar una ficha biográfica es Beatriz Galindo. Por otro lado, la única imagen de una mujer es la de Emilia Pardo Bazán con el siguiente texto explicativo: “Emilia Pardo Bazán cultivó con diverso éxito distintos géneros literarios: destacó especialmente en la novela y el cuento”<sup>418</sup>. Nos encontramos ante un manual escolar muy parecido en presencia de tendencias historiográficas a la edición de 1975 con un predominio de las “nuevas formas de hacer Historia” por las referencias que el libro tiene a Annales y al marxismo no dogmático. La diferencia es la mínima presencia de mujeres y una mayor importancia de las cuestiones económicas.

El texto escolar de la editorial SM publicado en 1981 tiene un predominio de la variable historiográfica relacionado con la cultura, seguida a mucha distancia de la política y de la sociedad. La distribución del ítem de páginas corresponde a un 76,47% para páginas relacionadas con la cultura, un 6,6% para política, un 5,34% para sociedad y un 2,13% para economía. Hay que señalar que el libro sólo tiene dos actividades didácticas.

---

<sup>416</sup> HOBBSBAWM, Eric: *La era de las revoluciones, 1789-1848*. Barcelona: Labor. 1991

<sup>417</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABÁN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1985. p. 22

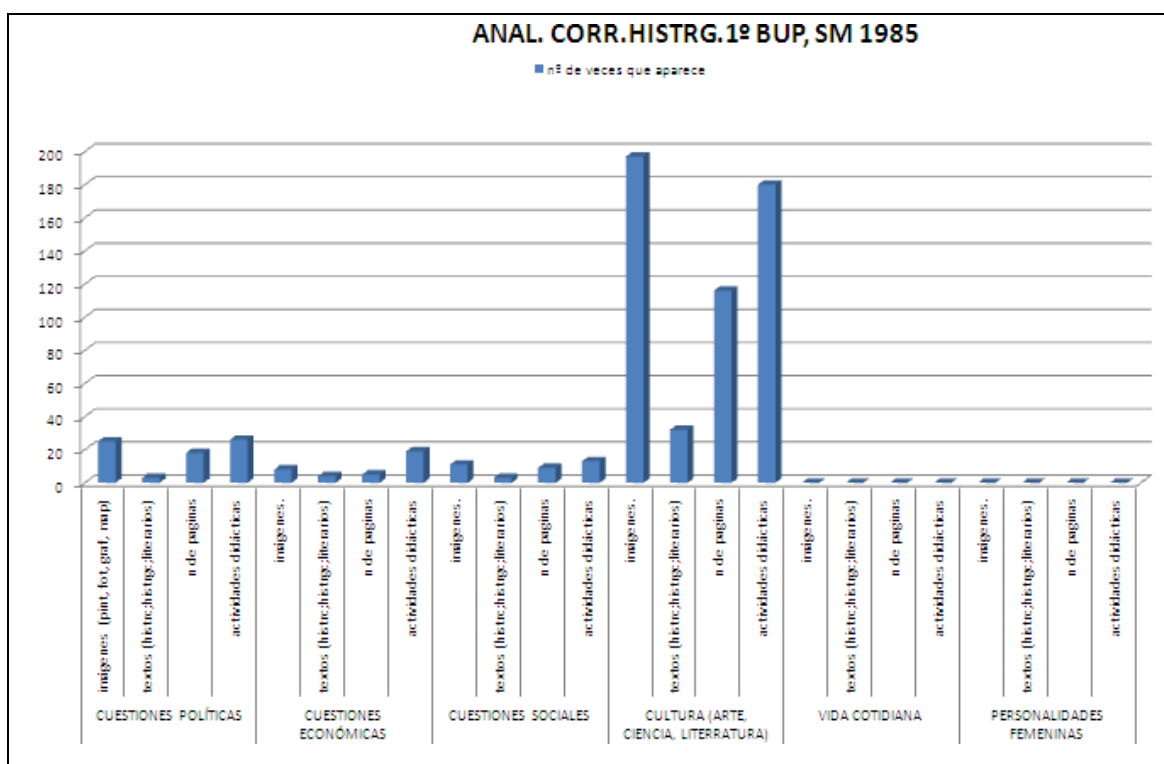
<sup>418</sup> Idem. p. 289.



*contemporáneos*<sup>421</sup>. El libro tiene unas breves menciones al papel de la mujer en Creta y en Grecia. De esta forma, este libro escolar tiene una visión muy tradicional y conservadora de la Historia. La explicación se encuentra en que Sm es una editorial de la fundación Santa María de la orden religiosa de los maristas. En el libro están presentes alguna de las ideas formales de las “nuevas formas de hacer Historia”. El motivo que explica esta situación tienen su origen en el programa oficial que como vimos en el capítulo 5 está impregnada de esta concepción de la Historia.

El texto escolar de esta misma editorial de 1985 es muy parecido en la distribución de las variables historiográficas y en la distribución de los ítems al libro de 1981. La principal diferencia radica en el ítem de actividades. Esta edición tiene 238 en relación a las 2 actividades de la edición anterior. Estas 238 actividades se distribuyen con un 75.63% para actividades relacionadas con la cultura, un 10.92% relacionado con la política, un 7.98% para la economía y un 5.46% para actividades relacionadas con aspectos sociales.

**GRÁFICO Nº13. Análisis de corrientes historiográficas. Sm. 1º BUP. 1985.**

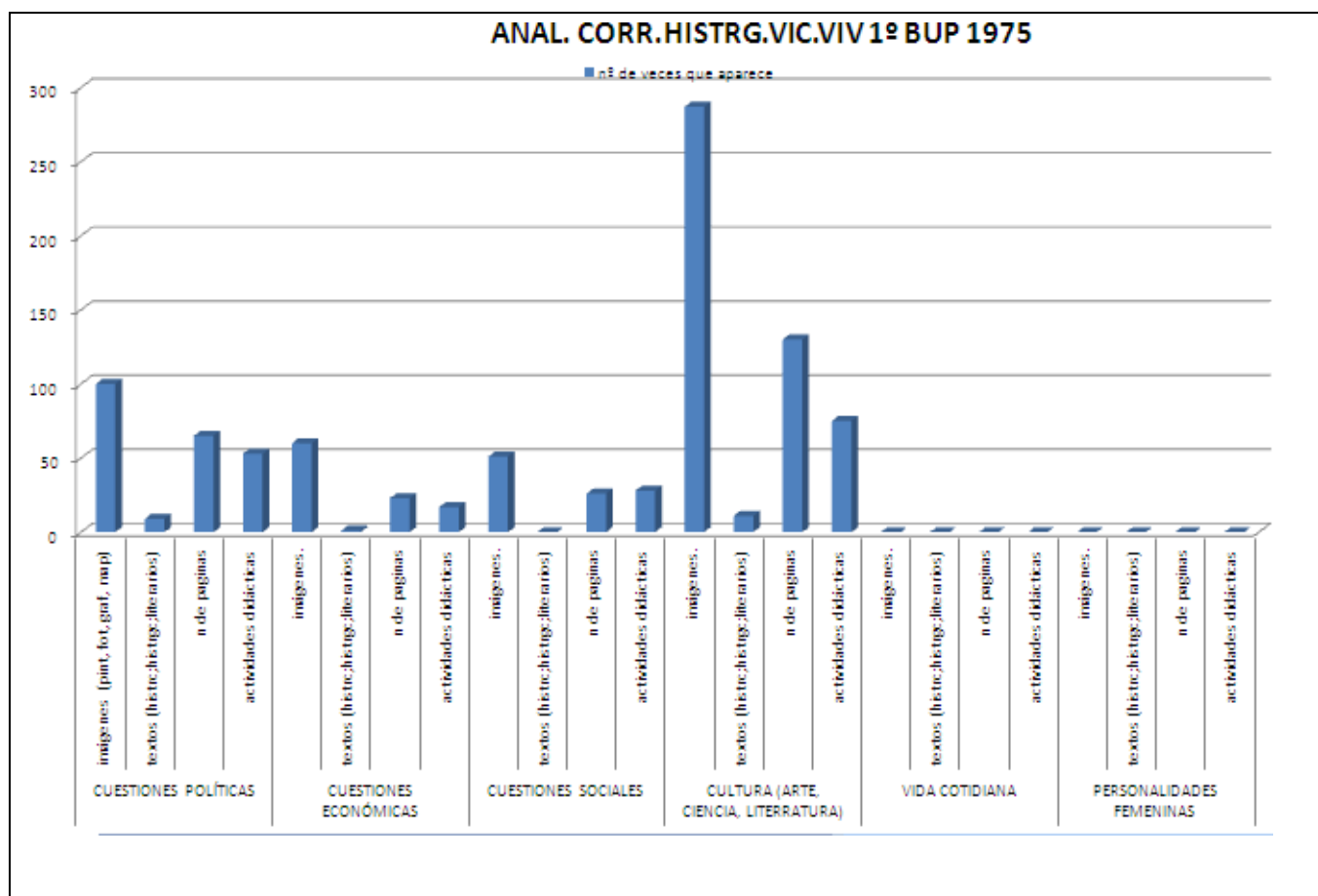


<sup>421</sup> Ídem. p. 91.

El libro continua con la visión conservadora y cristiana de la Historia. En el tema de la evolución sigue con dudas sobre el proceso de hominización y la traslada al alumnado a través de la siguiente actividad: "*¿Crees que la teoría evolucionista se opone a la fe en Dios?*"<sup>422</sup>. El resto de contenidos teóricos del manual escolar es prácticamente igual lo que cambia es la presencia de actividades didácticas.

El análisis cuantitativo del manual escolar de la editorial Vicens Vives de 1975 muestra una primacía de la variable cultural, seguida de la política y a un nivel parecido las variables económicas y sociales. La distribución de las páginas se hace con un 53.27% para páginas relacionadas con la cultura, un 26.63% política, un 10.65% sociedad y un 9.42% economía. Las actividades tienen una distribución parecida: 43.35% para cultura, 30.63% política, 16.18% sociedad y 9.82% economía.

**GRÁFICO Nº14. Análisis de corrientes historiográficas. Vicens Vives. 1º BUP. 1975**



<sup>422</sup> GARMENDIA, José A.; RASTRILLA, Juan: *Op. Cit.* 1985. p. 28.

En la introducción del libro de texto se realiza una crítica a la Historia tradicional y se hace una propuesta de realizar un libro que incluya las últimas aportaciones de las últimas investigaciones históricas. En esta línea, cuando se trata el feudalismo se hace una breve exposición de la disputa entre institucionalistas y marxistas: *"Tradicionalmente los historiadores europeos destacaban el aspecto político del feudalismo (crisis del poder político, vasallaje, investidura...), con lo que quedaba reducido a un fenómeno estrictamente europeo que alcanzo su máximo desarrollo durante los s. X-XIII. Pero los historiadores marxistas han estudiado el feudalismo únicamente como una estructura económica y un modo de producción según el cual una minoría de privilegiados se apropió de grandes fincas agrarias (feudos-latifundios) y logró que una masa considerable de campesinos (villanos o siervos de la gleba) trabajara para ellos mediante toda una serie de prestaciones. En este segundo aspecto el fenómeno del feudalismo se ha dado en muchos lugares del mundo y en Europa desde los s. III al XIX"*<sup>423</sup>. En relación al tema de la Revolución industrial el libro da una visión global relacionándolo con el presente: *"A mediados del S. XVIII se inicia en Inglaterra la revolución industrial. Durante el S. XIX varios países se incorporan a sus procesos. El mundo se llena de fábricas, los ferrocarriles cruzan los continentes, la población se desplaza a vivir a las grandes ciudades. La economía ha de organizarse de una manera nueva, a base Sociedades Anónimas, Bolsas y Bancos. La sociedad se monta sobre unos presupuestos teóricos de igualdad de todos los hombres. Es el mundo en que has nacido, mundo que surge de una evolución total en todos los aspectos que afectan a la vida del hombre"*<sup>424</sup>.

La Revolución francesa se plantea como un ejemplo de revolución política mientras la Revolución rusa se presenta como un ejemplo de revolución social. Los dos temas se localizan seguidos lo cual rompe el orden cronológico pero sirve para explicar los dos tipos de revolución. En la explicación del imperialismo se habla de diversos factores en su formación y se destaca como los factores económicos fueron los más influyentes. Sin embargo, no usa el factor económico como el decisivo para estudiar todos los procesos históricos. Por ejemplo, con la Revolución americana afirma que no fueron los intereses económicos lo que la provocaron sino que fueron las ideas. También es novedoso que sitúa la Revolución americana en relación con la descolonización y no antes de la Revolución francesa. Nos encontramos ante un libro

---

<sup>423</sup> FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1975.p. 113

<sup>424</sup> Idem. p. 193.

en el que predominan las “nuevas formas de hacer Historia” desde el planteamiento hasta el desarrollo de los contenidos.

Vicens Vives editó un nuevo libro de 1º de BUP en 1985 que es prácticamente el mismo que el de 1975. El número de temas y su denominación es idéntico menos el tema 13 que elimina de su título las palabras “capitalismo inicial”. Sin embargo, en el apartado de actividades del tema 13 sigue el título del tema 13 de 1975 y no el de 1985. Sólo hay pequeñas variaciones en apartados, imágenes y textos explicativos.

La editorial Anaya, igual que para 1º de BUP, publica dos libros de 3º de BUP en 1977 uno realizado por Julio Valdeón y otros autores y el otro por Domínguez Ortiz y otros autores. En 1985 sólo se reedita el de Julio Valdeón y otros autores y es prácticamente el mismo que el de 1977 con pequeñas modificaciones. El libro de Julio Valdeón y otros autores propone una *“visión global de la evolución material y espiritual de los pueblos asentados en tierras hispanas”*<sup>425</sup>. Los autores del libro apuestan por un estudio de las estructuras de las distintas sociedades que habitaron la Península Ibérica. Así, por ejemplo sobre los visigodos se dice: *“Las estructuras económicas y sociales, la lengua, la religión y el arte de los invasores se impusieron, aunque nunca con carácter monopolizador, sobre la mayor parte de la Península, dejando huellas materiales y espirituales profundas”*<sup>426</sup>. En relación a la cuestión de la Revolución Industrial el libro de texto habla de retraso y de un enfrentamiento social por el desarrollo de un capitalismo con graves deficiencias: *“En este periodo se entra de lleno en una situación capitalista liberal. Pero será un capitalismo con graves deficiencias: falta de financiación, falta de capitales nacionales, corrupción, concentración en zonas muy delimitadas, y sin repercusión en las grandes masas, que viven en condiciones muy cercanas a la miseria. Por ello, lo que en el resto del Continente es el prólogo de una época de extraordinario auge y desarrollo, en España lo es de un duro enfrentamiento entre todas las fuerzas sociales”*<sup>427</sup>. El reinado de Alfonso XIII se plantea como un acumulación de problemas estructurales que no se solucionan: *“La época de Alfonso XIII, que cubre todo el primer tercio del S. XX, fue testigo de la acumulación de graves problemas, cuya solución no llegaba: el contraste entre las estructuras arcaicas del campo y el moderno desarrollo industrial, la distancia entre un*

---

<sup>425</sup> VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: *Op. Cit.* 1977. p. 4.

<sup>426</sup> Ídem. p. 65.

<sup>427</sup> Ídem. p. 289.

*sistema parlamentario viciado, que sólo atendía los intereses de la oligarquía y el empuje de las masas populares, articuladas en torno a poderosos sindicatos, el conflicto entre el estado férreamente centralista y los nacionalismo periféricos, la oposición entre una intelectualidad deseosa de modernizar a España y el peso de una tradición que sólo miraba al pasado. Los buenos negocios de los años de la I GM o el orden impuesto en tiempos de la Dictadura pudieron engañar a las clases dominantes. Pero los problemas de fondo continuaban intactos*"<sup>428</sup>.

Este manual de texto trata de una forma bastante equilibrada los temas o cuestiones claves relacionadas con el S. XX. En esta línea la responsabilidad de la Guerra Civil recae en los dos bandos: *"La imposibilidad de encontrar unos cauces para la convivencia entre las derechas y las izquierdas, trasfondo a su vez del choque entre el egoísmo de las clases dominantes y el empuje revolucionario de la clase obrera, dio lugar al estallido de una guerra fratricida, de perfiles dramáticos, en la que se dieron cita al mismo tiempo el heroísmo y la crueldad más refinada."* (...) *"El conflicto fue la consecuencia final del enfrentamiento entre derechas e izquierdas, que se había agudizado a partir de la victoria del Frente Popular"*<sup>429</sup>. El balance que se realiza del franquismo es bastante objetivo y se mencionan las dificultades para construir un sistema democrático: *"Hacer un balance de la era de Franco resulta extremadamente difícil, ante todo por su proximidad en el tiempo, lo que dificulta la perspectiva. Es evidente que en estas casi cuatro décadas España ha cambiado. Desde el punto de vista económico es una gran potencial industrial y la renta per capita sobrepasa los 2000 dólares. El analfabetismo ha desaparecido y la sociedad española tienen unos hábitos de comportamiento similares a los de otros países europeos. Pero hay muchos problemas, ya planteados hacia décadas, que siguen pendiente de solución. El centralismo férreo y la falta de comprensión hacia la diversidad de pueblos y de culturas que integran España ha servido para exacerbar los nacionalismos. El desarrollo del capitalismo monopolista ha permitido que un grupo reducido acapare en sus manos un poder económico impresionante. Por último, la despolitización consciente de las masas constituye un obstáculo serio para exigir de todos una participación en la construcción de un sistema democrático"*<sup>430</sup>. Para finalizar este tema final se plantea una actividad de fuentes orales donde se pide que el alumno recoja testimonios de las personas de su familia sobre los acontecimientos más importantes

---

<sup>428</sup> Ídem. p. 345.

<sup>429</sup> Ídem. p. 366.

<sup>430</sup> Ídem. p. 385.

del S. XX de los cuales hayan sido testigos. Este libro de Anaya tiene influencias de “las nuevas forma de hacer Historia”, tiene una visión actualizada de los temas claves de la Historia de España y alguna pequeña pincelada de las nuevas corrientes historiográficas con la actividad de la Historia oral.

La editorial Anaya reedita el libro de Valdeón y otros autores de 3º de BUP en 1985. Las principales modificaciones están relacionadas con la Historia del tiempo presente. En el libro de 1977 el tema 32 se denominaba “La era de Franco”, mientras en el de 1985 se titula “La era de Franco. La transición a la democracia”. En este nuevo tema se desarrolla un apartado nuevo denominado, la monarquía parlamentaria que se artículos en tres puntos: El triunfo de la reforma política, la constitución democrática y el Estado de las Autonomías. Aparecen nuevos documentos históricos para ser trabajados por el alumnado como el artículo 1.1, el artículo 2 de la Constitución de 1978 y los resultados de las elecciones automáticas entre 1982 y 1984. En los contenidos teóricos se otorga un especial protagonismo al rey Juan Carlos en la Transición democrática: *“la clara actitud del rey Juan Carlos a favor del cambio y la responsabilidad de las fuerzas políticas de la oposición permitieron que la transición a la democracia se efectuará de forma pacífica, a pesar de las crecientes dificultades en que se desarrolló el proceso (crisis económica, escalada del terrorismo)”*<sup>431</sup>. Esta modificación en los contenidos se observa también en el cambio de imagen de portada del tema 32. En lugar de una imagen de un Franco triunfante, se ofrece una imagen del Congreso de los Diputados. Otras imágenes significativas que aparecen en este tema en el año 1985 son una fotografía del rey, un gráfico de las elecciones y un mapa de las autonomías. Es un libro que sigue en la línea de la anterior edición de influencias de las “nuevas formas de hacer Historia” y de adopción de “las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” como la Historia del tiempo presente en el caso de las modificaciones comentadas en el tema 32.

El otro libro de la editorial Anaya de 3º de BUP es el elaborado por Antonio Domínguez Ortiz y otros autores en 1977. En este libro hay un ligero predominio de la variable cultural, seguida de la variable política y, en último lugar, las variables sociales y económicas. Un 43.52% de las páginas están dedicadas a cuestiones

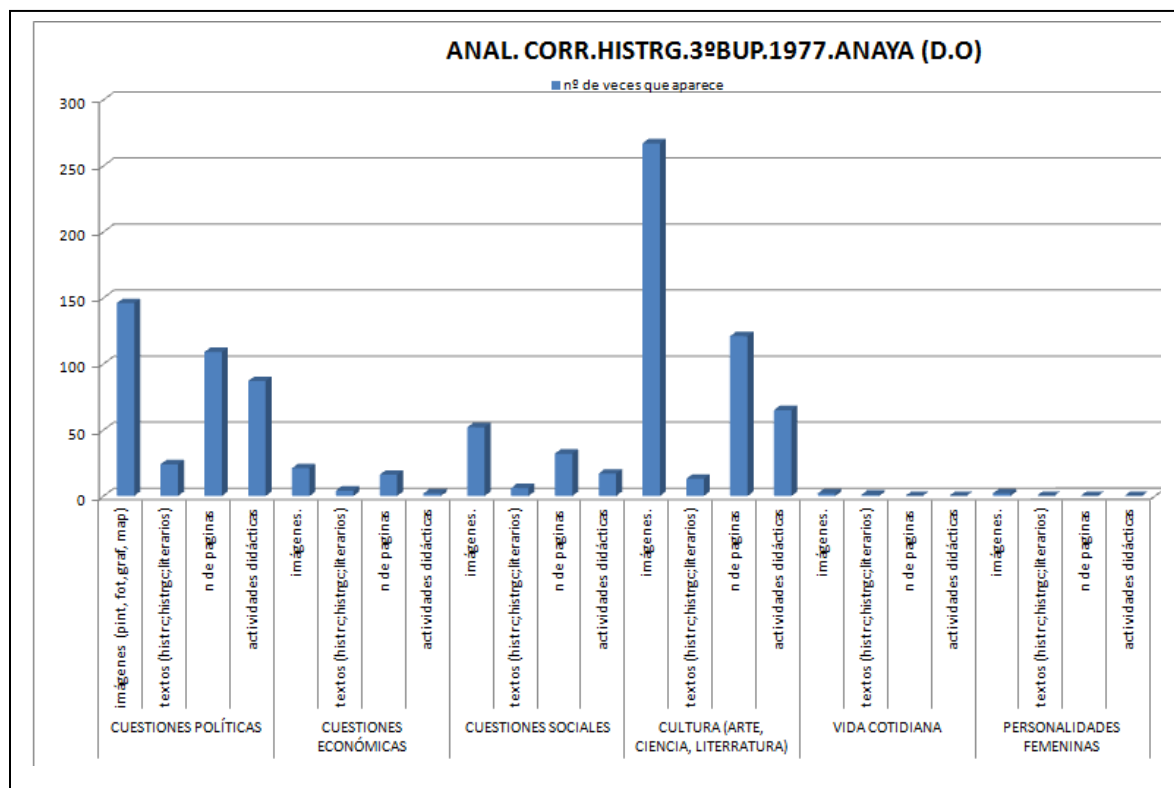
---

<sup>431</sup> VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: *Op. Cit.* 1985. p. 384.



culturales, un 39.20% a la política, un 11.51% a cuestiones sociales y un 5.75% a economía. La distribución de las actividades es parecida con un 50.37% para política, un 38.01% cultura, un 9.94% social y, por último, economía con un 1.16%.

**GRÁFICO Nº15. Análisis de corrientes historiográficas. Anaya. Domínguez Ortiz y otros autores. 3º BUP**



En el libro hay una influencia de la Historia tradicional basada en personajes y héroes masculinos como se deja ver en la nota explicativa a un grabado del Mío Cid: *"El Cid Campeador es el prototipo de los caballero medievales de nuestra Edad Media; hombres de fuerte contradicciones, de gran valor y capaz de hechos llenos de crueldad se convirtió en uno de los mitos sagrados de nuestra historia"*<sup>432</sup>. Al tratar la Edad Media se habla de las particularidades de las monarquías feudales y de los feudalismos en la península Ibérica: *"La peculiaridad medieval de la península Ibérica, derivada de la Reconquista, hace imposible aplicarlos los mismos módulos que sirven para la Europa occidental de la época. No ya la estructura política sino la sociedad y la*

<sup>432</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op. Cit.* 1977. p. 119.

*economía de los reinos cristianos presentan claros rasgos diferenciadores*<sup>433</sup>. El libro recoge las ideas de la historiografía de finales de los ochenta sobre la debilidad de los cambios económicos y sociales del S. XIX por la escasa fuerza y presencia de la burguesía española. Estas débiles transformaciones son la base de las dificultades y limitaciones de la revolución liberal-burguesa a nivel político y nivel económico. El libro casi no tiene referencias a la presencia femenina. Una de esas pocas referencias es un grabado de un taller textil donde se hacen presentes un grupo de mujeres trabajadoras. En el momento de definir el régimen de gobierno se evita usar el término de dictadura debido a la proximidad a la muerte del general Franco y al carácter de continuidad de la Transición democrática: *"Al vencer el gobierno nacional se establece en España desde 1939 a 1975 un nuevo Estado que tiene como dirigente máximo y único a Franco, Jefe del Estado, Generalísimo y Caudillo. El nuevo Estado realizó un lento proceso de institucionalización con siete Leyes Fundamentales"*<sup>434</sup>. Es de los primeros libros que en 1977 habla de Juan Carlos I como el "paso del franquismo a la democracia". Se emplea media columna para explicar la política de reformas democráticas y liberales desde la muerte de Franco a 1977.

Este libro de 3º de BUP elaborado por Antonio Domínguez y otros autores es un libro que le da gran importancia a la Historia política como demuestra que dedica el 50.87% de las actividades a esta cuestión. Otro ejemplo de que se prefiere una perspectiva política a una social es con el ejemplo de una fotografía de una cartilla de racionamiento. El texto explicativo de dicha fotografía dice lo siguiente: *"Las cartillas de racionamiento testimonian las dificultades del nuevo Estado para subsistir"*<sup>435</sup>. En lugar de resaltar las dificultades de la población para sobrevivir en su vida diaria se pone la atención en las dificultades de la organización política estatal. Otro ejemplo, es que las referencias a la Historia del tiempo presente siempre se hacen desde una perspectiva política.

El libro de la editorial Santillana de 3º de BUP publicado en 1977 muestra una hegemonía de la variable política. A mucha distancia se encuentra la variable cultural y después la social y la económica. La distribución del ítem de páginas es un 58.99% para páginas con predominio de la variable política, un 27.44% para la cultura, un

---

<sup>433</sup> Ídem. p. 126.

<sup>434</sup> Ídem. p. 365

<sup>435</sup> Ídem. p. 362



el Descubrimiento de América se hace desde una perspectiva tradicional española: *"El descubrimiento, la conquista y la colonización de América constituyen, quizá, la más grande empresa acometida por un pueblo o lo largo de la Historia. Su propia magnitud ha originado múltiples análisis dando lugar a leyendas rosas o negras. (...) A pesar de los frecuentes abusos personales cometidos, cabe pensar, pues, que el mero choque de dos mundos tan desiguales, en el que uno llevaba varios siglos de adelanto, hizo caer por sí mismo al más atrasado. El Nuevo Mundo fue, para la Corona española, más que una colonia, la prolongación de Castilla al otro lado del Atlántico. La obra de España fue, además, mucho más profunda que la realizada por otras potencias en sus respectivas colonias"*<sup>437</sup>. La Guerra de la Independencia se plantea como una guerra nacional en la que las masas intervienen en política y como una revolución al atacar el Antiguo Régimen. En la unidad temática 7 "La España isabelina y la Restauración" se observa una Historia política renovada en el interés de explicar la participación de grupos sociales en política y en la ausencia de imágenes de personajes políticos (sólo un grabado de Isabel II) las restantes imágenes están relacionadas con grupos sociales. Se transmite una visión de la Historia donde los grupos sociales juegan un importante papel: *"(...) Toda la Historia de España desde 1898 hasta la Segunda República será la historia de esa oligarquía que se niega a cambiar nada, frente a las necesidades y los deseos de sectores cada vez más amplios de la nación"*<sup>438</sup>.

El libro de Santillana de 3º de BUP de 1977 entiende la Revolución industrial como un proceso con retraso por la atrasada estructura socioeconómica. La visión del reinado de Alfonso XIII se transmite en la introducción del tema debajo de una pintura en el que se le ve jurando la Constitución: *"El 17 de mayo de 1902, a los dieciséis años de edad, Alfonso XIII jura la Constitución de 1876 y preside su primer Consejo de Ministros. En él, el rey adolescente afirmó a sus ministros que se reservaba el derecho a conceder recompensas y a nombrar los altos cargos del Ejército. El jefe del gobierno, el liberal Sagasta, no dio gran importancia a las palabras del rey, pese a que denotaban dos rasgos poco tranquilizadores en un rey constitucional: el deseo de intervenir en política (en una monarquía constitucional el rey tiene un papel arbitral y está por encima de la política, que corresponde al Gobierno) y su intención de ligarse estrechamente al Ejército. Ambos rasgos van a interferir constantemente la vida*

---

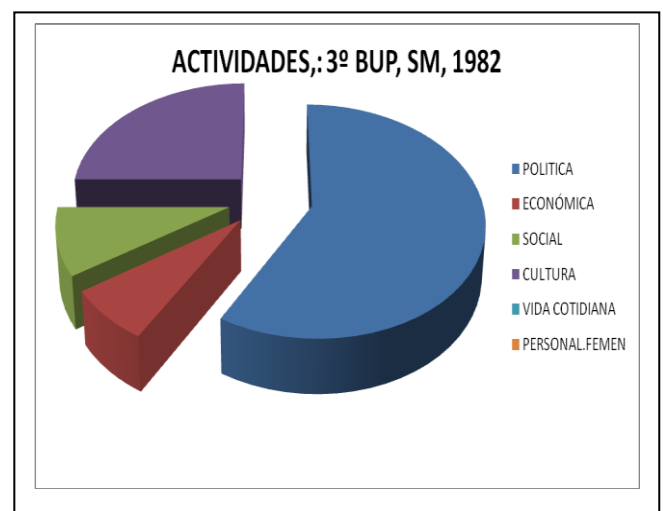
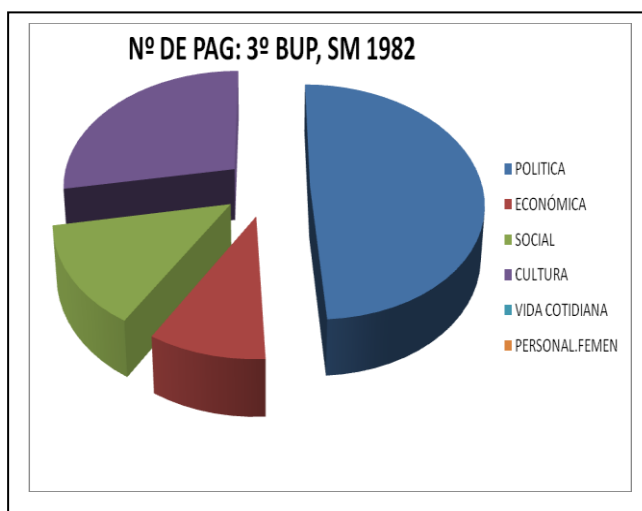
<sup>437</sup> Ídem. p. 143.

<sup>438</sup> Ídem. p. 274.

política de su reinado y a acelerar la crisis del sistema constitucional”<sup>439</sup>. Se caracteriza a la II República como un régimen inviable por problemas nacionales e internacionales y se omite hablar de la responsabilidad de la Guerra Civil. Sobre el franquismo no se define como una “*dictadura constituyente, dicho en otras palabras, un régimen de gran concentración de poderes en una sola persona con capacidad para, por sí misma o a través de referéndum, promulgar una serie de leyes llamadas fundamentales, que inspiran su política*”<sup>440</sup>. Sobre el reinado de Juan Carlos I se habla de monarquía pero no se define que tipo de régimen es. No se plantean actividades didácticas para analizar el franquismo y la monarquía de Juan Carlos I. En el libro existe un predominio de la política en todos los ítems cuantitativos. Es una Historia política en que los grupos sociales tienen una gran importancia y donde no se trata con profundidad los temas más recientes de la Historia de España. El libro que se edita en 1985 no tiene ninguna modificación en relación con el de 1977.

El libro de 3º de BUP de la editorial SM publicado en 1982 tiene un predominio de la variable política como refleja el ítem de distribución de páginas y de actividades. Un 49.14% de las páginas se dedican a cuestiones políticas, un 27.77% a cultura, un 13.67 a lo social y un 9.40% a economía. Las actividades se distribuyen con un 58.33% para la política, un 25% para cultura, un 9.37% para aspectos de sociedad y un 7.29 para economía.

**GRÁFICO Nº17. Páginas y actividades. SM. 3º BUP. 1982**



<sup>439</sup> Ídem. p.310.

<sup>440</sup> Ídem. p. 350.

En el libro se observa la influencia de la historiografía española más conservadora. Por ejemplo, en el origen de la presencia musulmana en la península Ibérica no se habla de los pactos de éstos con los nobles hispanogodos. En la misma línea da mucha importancia a hechos políticos protagonizadas por personajes masculinos. En una nota explicativa a una imagen de una estatua del Cid se comenta: *"Monumento en Burgos, a Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador, el héroe más famoso de la Historia de España. El musulmán Ibn Bassam califica al Cid de maravilla del Creador"*<sup>441</sup>. Al tratar la Constitución de 1812 se destaca que no supone una ruptura con la tradición histórica y su carácter católico: *"(...) En ella se mezclan elementos tradicionales y revolucionarios, pero no representa una ruptura con la tradición histórica, sino más bien el resultado de un proceso que se desarrolló en los S. XVI y XVII, y sobre todo durante el S. XVIII."*; (...) *"La Constitución tenía un fondo ético y religioso que la diferenciaba de la Constitución francesa de 1791. Empezaba invocando el Nombre de Dios Todopoderoso y en el artículo 12 hacía una profesión de fe explícita"*<sup>442</sup>. Se transmite la visión de Alfonso XIII como un buen político con una muy buena voluntad que se vio desbordado por la grave situación política: *"Aficionado a la política activa, Alfonso XIII destacó como un buen político, aunque no como hombre de Estado. No careció de buena voluntad ni de rectitud de intención y puso toda su confianza en el pueblo, cuya situación real, sin embargo desconocía"*<sup>443</sup>. Al analizar la II República se presta especial atención a la cuestión anticlerical y se echa la culpa de la situación al gobierno. Ningún libro debido al carácter generalista hace mención a este rasgo del gobierno provisional de la II República, sin embargo una editorial de origen católica pone el foco en esta cuestión. En relación a las causas de la Guerra Civil no se habla del asesinato del teniente Castillo y se muestra una visión comprensiva de los militares que se sublevaron contra el gobierno: *"La anarquía reinante en el país, la demagogia y las llamadas continuas de la izquierda extremista a la revolución, provocaron la reacción de los altos mandos del Ejército"*<sup>444</sup>. Sólo se habla de represión en el bando republicano no en el bando de los militares sublevados. No usa el término de dictadura para definir el régimen político del general Franco. Se prefiere hablar de un régimen autoritario con un cierto pluralismo político. En los anteriores libros debido a la cercanía de la muerte de Franco y al carácter continuista de la Transición explica que se evite hablar de dictadura, pero es más extraño en un

---

<sup>441</sup> GARMENDIA, José A; GARCÍA, Pedro: *Op. Cit.* 1982. p. 87

<sup>442</sup> Ídem. p. 187

<sup>443</sup> Ídem. p. 258.

<sup>444</sup> Ídem. p. 284

libro editado en 1982. Por último, en el apartado "La España actual" se da una mayor primacía al factor político. Por lo tanto, nos encontramos con un libro donde hay un predominio de una visión política conservadora y católica.

En la introducción del libro de 3º de BUP de la editorial Vicens Vives publicado en 1977 se plantea que el libro plantea los hechos de la Historia de España en relación con el modelo general europeo. Los autores del libro manifiestan su intención de que sea una síntesis de los principales planteamientos historiográficos del momento. Al hablar sobre la Edad Media y de la conquista de América se habla de que la política estaba predeterminada por la economía y por la sociedad. La crisis de los Habsburgos se plantea en relación con la crisis general del S. XVII. Se recoge la idea de la doble revolución con importancia de la revolución económica nacida en Gran Bretaña: *"En toda la Europa Occidental y en la América poblada por europeos a lo largo del S. XVIII se prepara un gran cambio que afectará a toda la vida económica, social y política: Revolución industrial y Revoluciones Políticas Burguesas. El proceso parece iniciarse en Gran Bretaña a mediados del S. XVIII, se desarrolla plenamente en este país en el S. XVIII, y en los demás países europeos a lo largo del S. XIX. Pero durante el S. XVIII (segunda mitad) se advierten ya múltiples señales de cambio"*<sup>445</sup>. La Guerra de Independencia se presenta como una guerra nacional dentro del proceso general de la revolución burguesa que fracasa por la falta de entidad de la burguesía, idea de Jover Zamora. La llegada de la II República se plantea como una serie de hechos políticos que se explican por la inviabilidad del sistema de 1876 por gran parte del país. El franquismo no es una dictadura sino un régimen político que se define por la acumulación de poder político en el jefe del Ejército durante la Guerra Civil. Del rey Juan Carlos I se habla de su voluntad de implantar un sistema liberal político junto con el gobierno de Adolfo Suárez en el proyecto de Ley de Reforma Política. El libro recoge las últimas tendencias historiográficas europeas (estudio de las estructuras de una sociedad con importancia del apartado económico) y españolas (fracaso del liberalismo político en el S. XIX en España por la debilidad de la burguesía). Casi todos los procesos históricos en España siempre están en relación con la Historia europea.

---

<sup>445</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Op. Cit.* 1977. p. 148

El manual escolar de 3º de BUP de Vicens Vives editado en 1982 es un libro con muy pocas modificaciones en relación a la edición de 1977. Sólo se cambia la organización de los temas y algún contenido. Al explicar el feudalismo se da una gran importancia al aspecto económico en relación con el marxismo: "(...) *dominio de una economía natural basada en latifundios símbolo del poder; apropiación de una minoría militar-eclesiástica de una gran parte de los excedentes agrícolas; dependencia personal de los campesinos; y desarrollo de un aparato jurídico-militar*"<sup>446</sup>. El uso de las imágenes es revelador de una Historia política que busca explicaciones en los grupos sociales. De esta forma, en el tema de la Restauración de un total de 10 imágenes sólo 3 (Alfonso XIII, Cánovas del Castillo y Sagasta) son políticos el resto de imágenes son manifestaciones de grupos sociales como un mitin de Pablo Iglesias, una reunión catalanista, soldados a punto de partir a Cuba, manifestación socialista en Madrid y manifestación de Solidaritat Catalana en Barcelona en 1906. Relacionado con la Historia del tiempo presente se encuentra el tema 24 "España de 1939 a 1977. Evolución política y económica". En esta unidad temática sólo se añaden los sucesos del gobierno de Suárez hasta las elecciones de junio de 1977. Se menciona la Constitución de 1978 pero no se explica el tipo de régimen político que configura, sus rasgos y su significado en la Historia de España. Por lo tanto, es un libro con muy pocos cambios en relación a su edición anterior. Está en relación con las ideas de las "nuevas formas de hacer Historia" pero desatendiendo el aspecto de la Historia del tiempo presente y el aspecto didáctico por las escasas actividades que plantea.

### **7.3. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1986-1994.**

El libro de la editorial Anaya de 1º de BUP elaborado por Valdeón y otros autores en el año 1986 tiene los mismos contenidos y actividades que la edición de 1975. Lo mismo sucede con el libro de la editorial Anaya de 3º de BUP realizado por Antonio Domínguez Ortiz y otros autores. En 1987 Anaya edita un nuevo libro totalmente modificado para 1º de BUP con nuevos autores, entre los que destaca la figura de Joaquín Prats del cual ya hemos hablado en este trabajo de investigación. Las dos primeras variables historiográficas son la cultura y la política seguidas de la

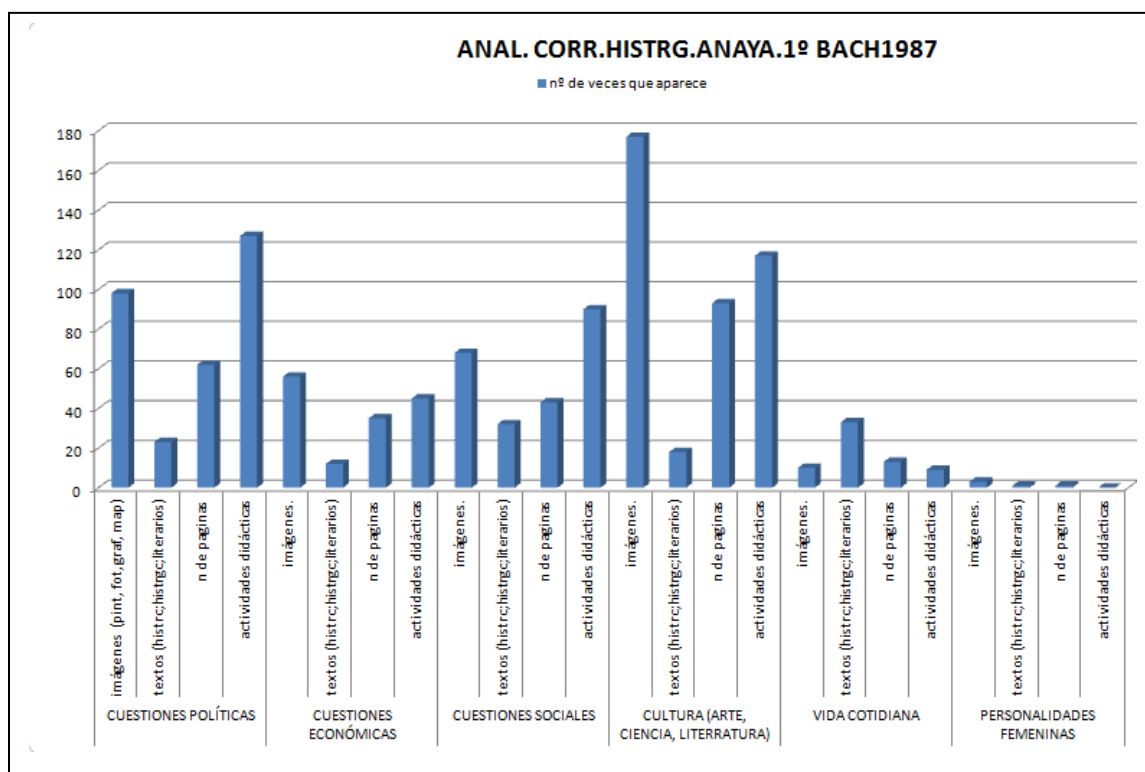
---

<sup>446</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Op. Cit.* 1982. p. 78.



sociedad y de la economía. Hay que destacar la aparición de la variable de la vida cotidiana y personalidades femeninas. El ítem de páginas se distribuye en un 37.65% para cultura, 25.10% de páginas dedicadas a la política, 17.40% para las cuestiones sociales, un 5.26% vida cotidiana y un 0,4% para personalidades femeninas. El ítem de actividades tiene la siguiente composición un 32.73% de actividades están relacionadas con aspectos políticos, un 30.15% para la cultura, un 23.19% para cuestiones sociales, un 11.59% para economía y un 2.31% para vida cotidiana. Las variables de vida cotidiana y personalidades femeninas están presentes en el ítem de imágenes con un 2.42% para la vida cotidiana y un 0.7% para personalidades femeninas (tres imágenes).

**GRÁFICO Nº18. Análisis de corrientes historiográficas. Anaya. 1º BUP. 1987**



Este manual escolar de Anaya tiene bastantes textos históricos e historiográficos sobre vida cotidiana y actividades sobre ellos. En la unidad temática de Mesopotamia se trabaja sobre la vida cotidiana en la ciudad de Tebas. En la unidad temática de la Helade se plantea un texto sobre un día en la vida de un terrateniente. Al tratar la Europa de los feudos se presta más atención a plantear cuestiones sobre la vida cotidiana que a plantear aspectos teóricos sobre el debate historiográfico del feudalismo. En la unidad temática 10 "Campesinos, mercaderes y artesanos" a partir de una imagen de la pintura mural "La alegoría del Buen Gobierno" de Ambrogio

Lorenzetti se plantea al alumnado que describa las actividades que se desarrollan en la imagen. Para estudiar la I Revolución industrial se plantea una actividad de comparar una jornada actual de trabajo con la de los obreros del S. XIX.

Este libro escolar de Anaya propone al alumnado que realice un debate en el aula sobre la Revolución científica del S. XVII. Unos alumnos defenderán las nuevas ideas y otros se convertirán en detractores. Los cambios de finales del S. XVIII e inicios del S. XIX se explican con una visión global de la doble revolución en relación con una visión del marxismo no dogmático: *"Con la revolución industrial y las revoluciones burguesas se configura un nuevo tipo de sociedad basado en un régimen económico capitalista. En el seno de esta sociedad, una nueva clase social surge con fuerza: el proletariado industrial. Pensadores que defendían a esta clase social elaboran una nueva ideología que, en sus diferentes versiones, tendrá una destacada importancia en el siglo siguiente. El socialismo se constituye en una alternativa al modelo de sociedad surgida en la revolución burguesa, lo que marca las relaciones sociales y políticas de las sociedades europeas de fines del S. XIX y del S. XX"* <sup>447</sup>.

El libro recoge textos sobre la disminución del tiempo a la crianza de los niños en relación con la incorporación de la mujer al mundo laboral. También se plantean textos sobre la conquista del voto femenino. Sobre estas cuestiones se realizan preguntas de refuerzo. La presencia de Historia del género es mínima, pero mayor que en los libros del periodo 1975-1985. En el último bloque temático se introduce una unidad temática dedicada a la cultura planetaria en relación con la revolución informática.

El manual escolar de Anaya de 1º de BUP de 1987 supone un cambio en la introducción de "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" en relación con el anterior periodo. En las actividades también se introducen algunos pequeños cambios en relación. Las "nuevas formas de hacer Historia" están presentes en el uso de términos como Revolución neolítica y doble revolución de finales del S. XVIII e inicios del S. XIX. Aunque han ganado presencia las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX", en especial, la vida cotidiana y una ligera presencia de la Historia del género. La presencia en los ítems de páginas, textos, imágenes y actividades no es

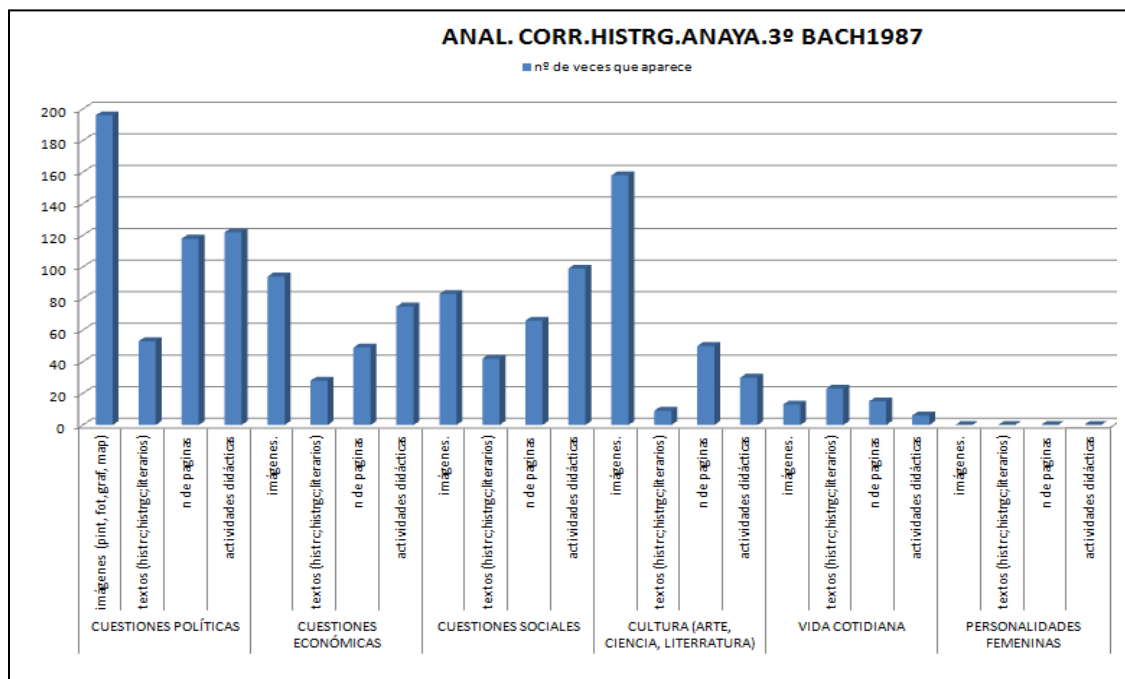
---

<sup>447</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, Mª Camino; LOSTE, Mª Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio: Op. Cit. 1987. p. 204.

muy importante en las variables de vida cotidiana y presencia de mujeres, pero es significativa en relación al período anterior.

La editorial Anaya publica un nuevo libro de 3º de BUP en 1987 que continua la línea del manual anterior de 1º de BUP. La variable historiográfica más importante es la relacionado con la política, sigue la variable cultural, la social y la económica. Esta ordenación está en relación con las de libros anteriores de 3º de BUP. La principal diferencia es que se introduce la variable de la vida cotidiana. El ítems de páginas se distribuye en un 39.6% de páginas relacionadas con política, un 22.15% para aspectos sociales, un 16.78% para cultura, un 16.44% para economía y un 5% para vida cotidiana. El primer hecho que hay que destacar en el ítems de actividades es su alto número total con 332. El 36.75% de actividades son de política, el 29.81% son sociales, el 22.59% económicas, el 9.03% cultura y el 1.8% vida cotidiana.

**GRÁFICO Nº19. Análisis de corrientes historiográficas. Anaya. 3º BUP. 1987**



En la 1ª unidad temática denominada, "Prehistoria hispánica. Primeros pobladores", se ofrece una visión de la "nuevas formas de hacer Historia" al intentar ofrecer una explicación global de la vida colectiva: *"El objetivo de este tema consiste en facilitar la comprensión de nuestro pasado más lejano. Pero el conocimiento de este pasado no lo hemos reducido a una simple narración de hechos, sino que hemos intentado explicar cómo y por qué ocurrieron, y analizar las posibles huellas que*

*muchos de estos hechos han dejado en nuestra vida colectiva*"<sup>448</sup>. Se plantea la romanización como una unificación cultural y se plantea el período visigodo como un intento de unificación estatal. La llegada de los musulmanes supuso una disgregación cultural. Al tatar la cuestión de Al-Andalus se plantean actividades sobre vida cotidiana: *"Recoger información complementaria en la Revista de Historia y en bibliografías más especializadas para representar algunos aspectos de la vida cotidiana de la sociedad de al-Andalus en la Edad media: el comercio, el trabajo artesanal, la vida en el palacio"*<sup>449</sup>. En este tema se plantea una actividad que está en relación con la Historia del género: *"Explicar el papel de la mujer en la sociedad musulmana. Relacionar esta cuestión con la información desarrollada en el tema, y establecer una comparación con la actualidad"*<sup>450</sup>. En esta línea de presentar actividades sobre vida cotidiana en la unidad temática nº 6 se abandona la Historia tradicional política como se demuestra al observar las actividades didácticas planteadas en la que ninguna actividad es sobre cuestiones políticas y casi todas las actividades referidas a vida cotidiana, trabajo, economía y sociedad a partir de textos históricos.

Este libro de 3º de BUP de Anaya publicado en 1987 cuando explica la conquista y colonización de América dice *"(...) no debe pensarse, sin embargo, que en los conquistadores hubo afán de aniquilamiento guerrero. Se buscaba el mantenimiento de los indígenas como mano de obra barata (...)"*<sup>451</sup> y se plantea una actividad *"emitir un juicio razonado sobre la actuación de los españoles en la conquista y colonización de América"*<sup>452</sup>. La Guerra de la Independencia se plantea como una guerra nacional y para el futuro ordenamiento de la sociedad española. La Constitución de 1812 es una muestra de reformismo moderado. Se introducen cuestiones de vida cotidiana en la época de Carlos III y una caricatura de humor de Agustina de Aragón con una referencia a la igualdad de los géneros. El libro sigue el planteamiento de anteriores libros de tratar la economía y la política del S. XIX como un período conflictivo por la ausencia de una fuerte burguesía. La diferencia es que la propuesta de actividades. Por ejemplo, se plantea un debate en el aula sobre la reforma agraria liberal en España. Se ofrece una visión global de los primeros cuarenta años del S. XX en España: *"Tres*

---

<sup>448</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, Mª Camino; LOSTE, Mª Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio; FERNÁNDEZ, Roberto: *Op. Cit.* 1987. p. 18.

<sup>449</sup> Ídem. p. 79.

<sup>450</sup> Ídem. p. 79.

<sup>451</sup> Ídem. p.160.

<sup>452</sup> Ídem. p. 163.

*acontecimientos importantes de nuestra historia contemporánea tuvieron como escenario los primeros cuarenta años del S. XX. El hilo conductos de los mismos fue la grave crisis política que amenazaba el sistema de Monarquía Parlamentaria, basado en el turno pacífico de los gobiernos. La Dictadura de 1923 y la República de 1931 fueron dos intentos frustrados de detener la crisis política. (...). La actuación de la República no consiguió el consenso pacífico de todos los españoles y la crisis se ahondó hasta llegar a una ruptura violenta. El país se sumergió en una tragedia colectiva: la Guerra Civil de 1936, que enfrentó a los españoles durante tres dramáticos años*<sup>453</sup>. Al comenzar el tema de la Guerra Civil se realiza una pequeña introducción para aclarar el problema de acercarse objetivamente a este asunto por la cercanía y por las pasiones. En relación al franquismo habla de lo difícil de las personas que vivieron la situación de tener una posición desapasionada, pero menciona el olvido de las generaciones actuales. Sobre sus rasgos se contraponen el franquismo con la democracia: *"Nacido de la eliminación del régimen de la Segunda República, el franquismo careció de legitimidad democrática y sus actuaciones políticas provocaron frecuentes reacciones de repulsa en el extranjero y movilizaciones en el interior del país"*<sup>454</sup>. Se plantea una actividad al alumnado para que reflexione sobre este aspecto: *"¿Qué aspectos de la constitución del nuevo Estado se contraponen a la concepción del Estado de la Segunda República?"*<sup>455</sup>.

En la unidad temática 36, "La lenta agonía del franquismo", no habla de personalidades a favor de la democracia, sino del protagonismo en el cambio de la sociedad española. También se trata de los cambios de la situación de la mujer española en este periodo que se refrenda con una serie de actividades didácticas. La unidad didáctica "La España de nuestros días" está referida a la Historia del presente y presenta como contenidos más importantes la instauración de un régimen político democrático, la configuración de una nueva organización del Estado y destaca la principales transformaciones de la sociedad española (la modernización de las costumbres, el desarrollo de una sociedad de consumo, los cambios en la educación y el aumento de las actividades económicas). También se presentan los problemas como el paro. No hay un gran protagonismo de personalidades políticas sino de la sociedad española en su conjunto. Sobre la Historia del tiempo presente no se plantean muchas elecciones, sólo en relación con las elecciones de junio 1976. Por lo tanto, nos

---

<sup>453</sup> Ídem. p. 306.

<sup>454</sup> Ídem. p. 345.

<sup>455</sup> Ídem. P. 353.

encontramos ante un libro en que las “nuevas formas de hacer Historia” están incluidas en el intento de ofrecer una explicación global de la vida colectiva. Presenta las principales cuestiones o debates de la Historia de España actualizados. La Historia de la vida cotidiana y del género cuantitativamente es todavía escasa, pero hay que destacar su introducción en los contenidos y en las actividades didácticas en relación con los libros del anterior periodo. Una mayor presencia de temas relacionados con cuestiones del tiempo presente apostando por los valores democráticos desde la colectividad.

Al igual que Anaya, Santillana, modifica su libro de 3º de BUP en 1986. Las modificaciones en el aspecto formal siguen las orientaciones marcadas por el nuevo libro de 1º ESO que la editorial Santillana publicó en 1985 y que suponía un cambio importante. En el libro de 3º de BUP de Santillana del año 1986 hay un predominio de la variable política, seguida de la cultura. En tercer lugar se encuentra la variable económica y social. Hay que reseñar la ausencia de la variable de vida cotidiana. La distribución del ítem de las páginas e distribuye de la siguiente forma: 53.77% páginas dedicadas a política; 24.07% cultura; 13.20% economía; 8.69% sociedad. La distribución del ítem de las actividades es muy parecido al de las páginas: 62.83% política; 19.17%; 9.14 % economía y 8.84% sociedad.

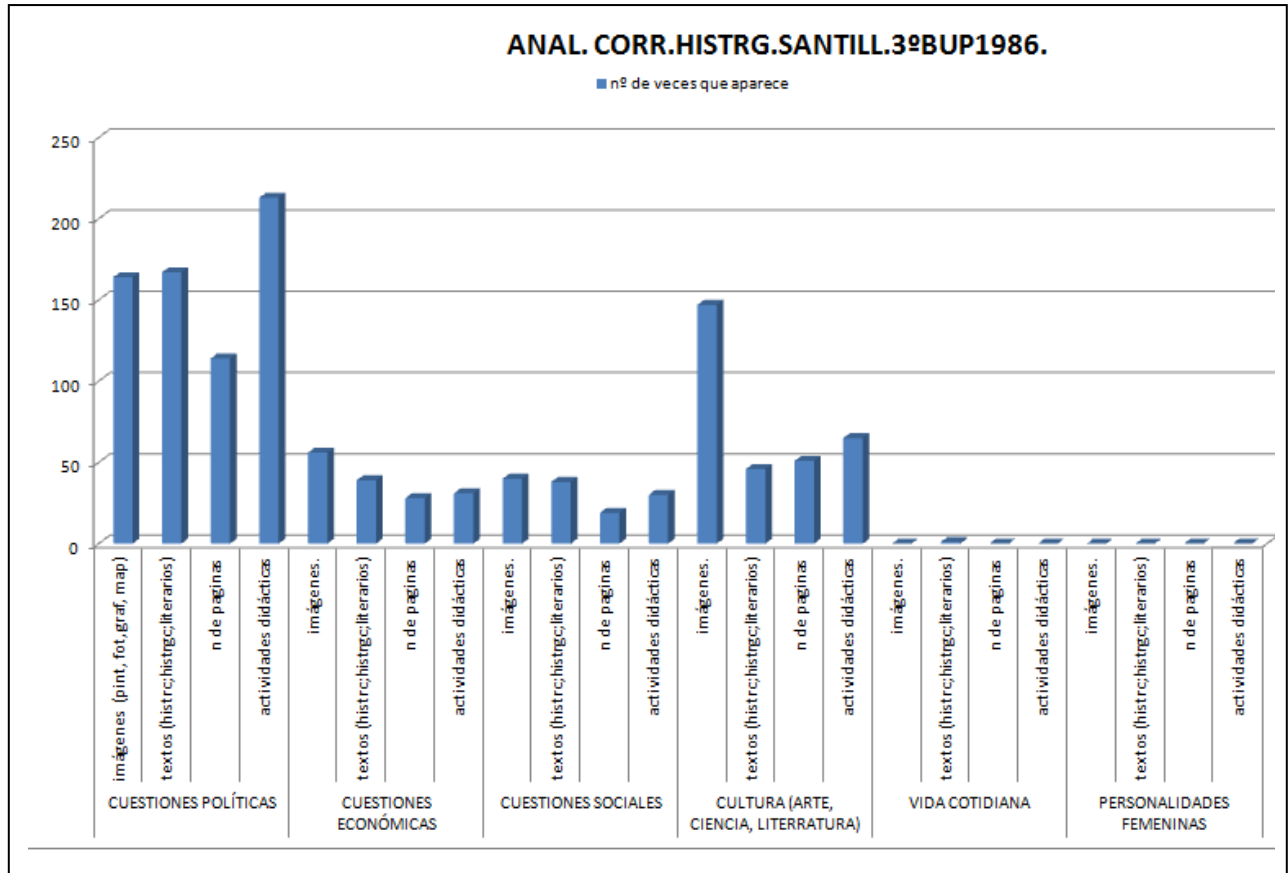
Este libro recoge concepciones de la historiografía española de finales del S. XX sobre Historia Antigua y Media. Se habla de una diversidad de pueblos prerromanos, de proceso de romanización como un periodo de homogeneización cultural, del período visigodo como primer brote de una cierta conciencia nacional hispánica y de un feudalismo no equiparable al centroeuropeo. Sobre la conquista y la colonización de América se plantea la siguiente actividad que busca la reflexión crítica del alumnado sobre este proceso histórico: “1 Resume en una columna las razones por las que se justifica la conquista española y en otra columna las razones por las que se condena esa conquista; 2 Expresa tu opinión sobre argumentos dados por Las Casas y por Vitoria; 3 Expresa tu opinión personal sobre la conquista española”<sup>456</sup>. La novedad es que en una cuestión en que casi todos los libros se plantean desde la perspectiva de

---

<sup>456</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABAN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1986. p. 155

los conquistadores, en este libro se busca que el alumno realice una valoración crítica haciéndole reflexionar sobre las justificaciones y las críticas.

**GRÁFICO Nº20. Análisis de corrientes historiográficas. Santillana. 3º BUP. 1986**



El libro rompe definitivamente con la visión tradicional sobre el S. XVII que ponía toda la culpa de la crisis en la falta de capacidad de los reyes de la casa de Austria y busca factores explicativos en la crisis global del S. XVII en Europa. Sobre la Guerra de la Independencia se adopta la perspectiva de que fue una guerra nacional y un proceso revolucionario. En relación, a la Constitución de 1812 se explica que fue elaborada por una minoría de burgueses que ni tuvieron tiempo ni fuerza suficiente para realizar lo legislado, según la interpretación de Jover Zamora. Cuando se analiza la Revolución industrial se habla de fracaso pero sirvió para asentar las bases de la posterior industrialización.

Al hablar del reinado de Alfonso XIII se ofrece una visión positiva y otra negativa, para después plantear al alumnado una actividad para que el alumnado reflexione sobre los aspectos positivos y negativos del mismo. La II República se

presenta como la culminación de la revolución liberal burguesa y el inicio de una etapa de profundas reformas políticas y sociales. Los extremismos de la derecha y de la izquierda fueron los causantes de la Guerra Civil. En la línea del libro donde se plantean actividades para que el alumnado reflexione sobre las dos perspectivas de un mismo hecho, se plantea una actividad con dos textos históricos (el bando del general Franco del 17 de julio de 1936 y el comunicado del gobierno de 18 de julio de 1936) y, luego, se plantea al alumnado una serie de cuestiones. El franquismo se define como un sistema dictatorial en donde se vivió la contradicción en su final entre el sistema político y la modernización de las estructuras económicas y sociales. En la construcción de la España democrática se otorga una gran importancia a los protagonistas individuales. La sociedad española quedaba un poco al margen: *"El rey, verdadero motor del cambio político, optó por la vía reformista. Adolfo Suárez impulsó, desde la Presidencia del Gobierno, una profunda reforma política: la legalización de los partidos políticos y de los sindicatos, los decretos de amnistía, la supresión de los tribunales especiales y el reconocimiento de hecho de las instituciones propias del País Vasco y de Cataluña fueron hitos que jalaron los primeros años de la transición y que condujeron a la Constitución de 1978"*<sup>457</sup>. Se presenta los hechos del gobierno de PSOE como una labor positiva, teniendo en cuenta que sólo llevaba en tareas del gobierno de 1982 a 1985.

En este libro hay un dominio de la variable política en lo cuantitativo y en lo cualitativo. En relación a las cuestiones claves de la Historia de España se recogen las últimas investigaciones de 1970 y 1980. Por lo tanto, se adoptan las últimas corrientes historiográficas, pero hay un olvido de la Historia de la vida cotidiana y del género. Se plantean actividades didácticas usando fuentes históricas que presentan visiones opuestas de un mismo hecho o proceso histórico para que el alumnado se forme su opinión. Este trabajo con fuentes históricas para desarrollar el pensamiento del alumnado está en relación con las "nuevas formas de hacer Historia". La Historia del tiempo presente está presente desde la perspectiva política y de protagonistas individuales.

La editorial SM publica un libro de 3º de BUP en 1987 pero tiene los mismos contenidos, actividades y distribución de ítems que la edición de 1982. Vicens Vives edita un libro de 3º de BUP en 1994 con contenidos y actividades renovadas. Las

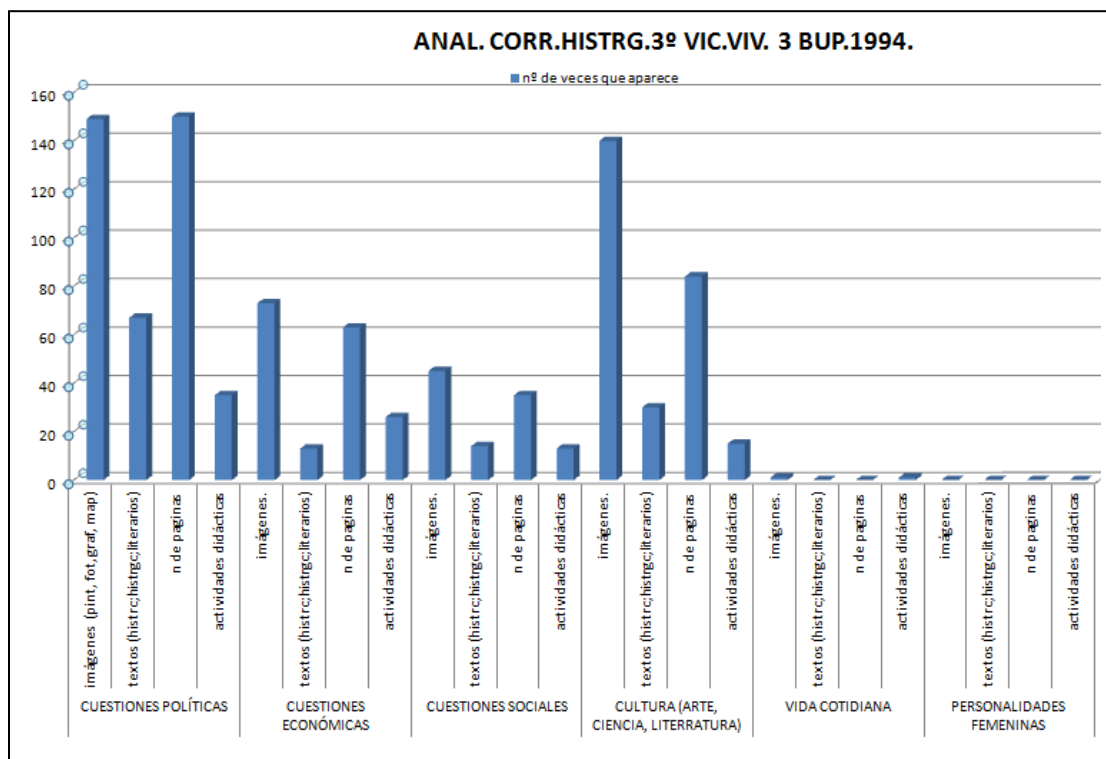
---

<sup>457</sup> Ídem. p. 315.



variables historiográficas continúan con el dominio de las cuestiones políticas, seguidas de las cuestiones culturales y económicas. En último lugar, están las cuestiones sociales. La distribución del ítems de páginas del libro queda con un 45.18% para política, un 25.30 % para cultura, un 18.97% para economía y un 10.54% para páginas relacionados con aspectos sociales. La distribución del ítem de actividades es muy parecida, pero hay una pequeña presencia (1,11%) de actividades relacionadas con la vida cotidiana.

**GRÁFICO Nº21. Análisis de corrientes historiográficas. Vicens Vives. 3º BUP. 1994**



El libro atiende las cuestiones claves de la Historia de España desde una perspectiva renovada. Por ejemplo, sobre la romanización el libro recoge que tradicionalmente se asociaba a un proceso de unificación política-cultural, aunque ahora se entiende más como una unificación cultural. La unificación política corresponde a los visigodos: *"Crearon el primer Estado político independiente y unificado de la Península. Se trató de una monarquía de carácter electivo, a merced de las ambiciones de las grandes familias nobiliarias"*<sup>458</sup>. El feudalismo se trata desde una

<sup>458</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Op. Cit.* 1994. p. 48

visión global según la versión de Annales. En el S. XIV se produjo una crisis del sistema económico, social, político y cultural del feudalismo. Las estructuras políticas no superaron esta crisis y las estructuras socioeconómicas sobrevivieron. Con esta visión se adopta una perspectiva marxista de los modos de producción. El S. XVIII y el S. XIX se localizan en el contexto de la doble revolución. La industrialización en España se produjo a un ritmo muy lento. El cambio político en el S. XIX no se vio acompañado por un auténtico cambio social y económico. Esta situación explica la inestabilidad política del S. XIX. La Guerra de la Independencia se presenta como una guerra nacional, liberal y revolucionario. La Constitución de 1812 no se pudo desarrollar por la falta de entidad de la burguesía en España y por estar en contra la inmensa mayoría del pueblo español. Al tratar del reinado de Fernando VII no se habla de su personalidad, sino de los problemas estructurales que no resuelve y que condicionan todo el S. XIX.

El libro muestra un predominio de la Historia política que explica las relaciones entre los grupos sociales que querían acceder al poder. En la Restauración se explica la vuelta al poder de la burguesía conservadora y latifundista con el desajuste entre estabilidad y puesta en marcha del libre juego democrático. La utilización de dos imágenes nos muestra grupos sociales distintos que intervenían en política en ese momento. El texto explicativo de dos imágenes dice lo siguiente: *"Dos formas distintas de intervenir en la vida política de la Restauración. A la izquierda, el ministro Alberto Aguilera dando cuenta de una crisis a sus amigos del Centro Liberal (1897). Debajo, una carga de la Guardia Civil contra una manifestación obrera (Barcelona, 1904), obra de R. Opisso"*<sup>459</sup>. Para explicar el carácter del franquismo se hace a través de la imagen de una estatua ecuestre de Franco. La nota explicativa de la imagen dice lo siguiente: *"Las estatuas ecuestres de Franco, distribuidas por todo el país, expresan a la perfección el carácter personalista y autoritario del régimen; caudillista, en suma"*<sup>460</sup>. Como último rasgo del franquismo señala la transformación económica y de mentalidad que implicó un cambio en la sociedad. Destacar la importancia del tema "La instauración de un sistema liberal democrático en España 1976-1982", puesto que se le dedica 13 páginas. Se plantea la Transición como una "(...) difícil operación de ingeniería política que culminó felizmente gracias a la confluencia de diversos

---

<sup>459</sup> Ídem. p. 303

<sup>460</sup> Ídem. p. 368

factores"<sup>461</sup>. Se habla de la importancia de personalidades políticas como Adolfo Suárez y D. Juan Carlos. Para finalizar se ofrece una visión positiva del gobierno del PSOE, sin aspectos negativos para ello hay que tener cuenta que el libro está editado en 1994. En conclusión, en el libro hay un predominio en el aspecto cuantitativo y cualitativo de las cuestiones políticas, pero desde un punto de vista de los grupos sociales. Sobre las actividades didácticas destaca que el segundo lugar sea para las relacionadas con economía. Los temas claves de la Historia de España se tratan desde una perspectiva renovada. La preocupación por la Historia del tiempo presente se observa al dedicar trece páginas de contenido a la Transición y a la consolidación democrática, dando prioridad a los personajes políticos como el rey Juan Carlos y Adolfo Suárez.

#### **7.4. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1995-2000.**

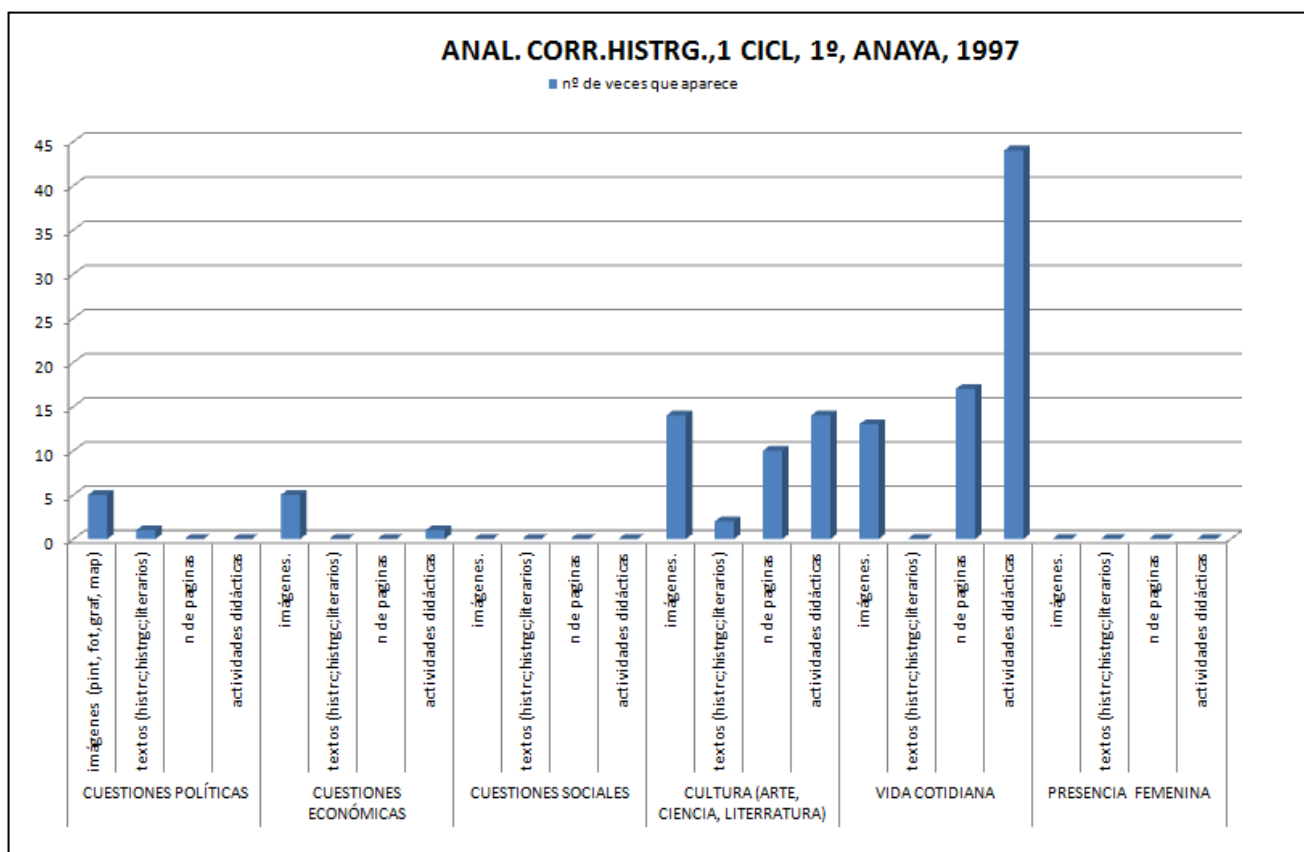
Como vimos en el apartado 6.2 la editorial Anaya distribuye sus libros por ciclos. Para el 1º ciclo tiene un libro para 1º de la ESO y otro para 2º ESO con ediciones para Madrid y Andalucía que incluyen apartados dentro de los contenidos dedicados a esas Comunidades Autónomas. Para el 2º Ciclo hemos analizado el libro de la edición nacional.

El libro de Anaya de 1º Ciclo para 1º ESO editado para Madrid en 1997 está dedicado casi en su totalidad a contenidos de Geografía. Sólo los últimos tres capítulos están dedicados a fuentes históricas, tiempo histórico y a estudiar la vida cotidiana (alimentación, vestido y vivienda) en la Prehistoria, en el Neolítico, en el antiguo Egipto, en el Imperio Romano, en el campo medieval y en la ciudad medieval. Por primera vez en el análisis de las variables historiográficas nos encontramos con un predominio de la vida cotidiana, seguida de la variable de la cultura. La distribución del ítems de páginas es un 62.96% para vida cotidiana y un 37.04% para cultura. La composición de las actividades es muy parecida un 74.58% para vida cotidiana y un 23.73% de cultura.

---

<sup>461</sup> Ídem. p. 390.

**GRÁFICO N°22. Análisis de corrientes historiográficas. Anaya. 1º Ciclo. 1º. 1997**



La explicación de los contenidos de estos capítulos dedicados a la Historia se realiza de la siguiente forma en la introducción del libro de texto: "(...) *pero también te inicias en el conocimiento de las cuestiones referentes al pasado y al tiempo, acercándote a los métodos y técnicas de la Historia y revisando, en una panorámica general, la evolución de las sociedades humanas hasta épocas ya cercanas a nosotros. Esta visión, como verás, se realiza a través del estudio de la vida cotidiana*"<sup>462</sup>. Se define la Historia como la explicación del pasado de la humanidad fijándose en elementos que aportan luz y ayudan a entender los acontecimientos históricos como la economía, la sociedad, la política, la cultura y la religión. Hay un apartado dedicado a las fuentes que son los materiales que permiten reconstruir la Historia. Al explicar los tipos de fuentes se hace mención a las fuentes no escritas entre las que se incluye: los restos materiales, las fuentes orales y las audiovisuales.

<sup>462</sup> GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: Op. Cit. 1997. p. 5

En el libro se hace referencia al tiempo histórico braudeliano cuando hace la distinción entre *"un tiempo corto, que se refiere a los acontecimientos, y un tiempo de larga duración, cuando nos referimos a los cambios profundos de la sociedad, que se desarrollan siempre con gran lentitud"*<sup>463</sup>. No sólo se presenta este contenido de forma teórica, sino que se plantean actividades didácticas sobre el tiempo largo y corto y sobre el tiempo personal del alumnado. Las actividades didácticas se plantean sobre reconstrucciones de un asentamiento de la Prehistoria, de una aldea del Neolítico, de una ciudad del Antiguo Egipto, una ciudad en el Imperio Romano, una aldea en el campo medieval y una ciudad medieval. Las preguntas que se proponen están relacionadas con la Historia de la vida cotidiana y del género: *"¿Observas la utilización de animales domésticos para otros fines que no sean la alimentación? ¿Cómo se molía el grano? ¿Cómo se hacían los ladrillos de barro sin cocer? ¿Qué actividades ves realizar a los hombres? ¿Y a las mujeres? ¿Sacas de ello alguna conclusión? Consulta en un diccionario las palabras hilo e hilar"*<sup>464</sup>. El libro desde los contenidos teóricos defiende la Historia de la vida cotidiana: *"Qué actitud mantener. Es frecuente estudiar la Historia desde la perspectiva de los grandes hechos y los grandes personajes. También desde los grandes problemas económicos y sociales. Y, desde luego, desde las máximas creaciones del arte y del espíritu. Ciertamente, todo ello contribuye a explicarnos el pasado y nos sirve para comprender el tiempo y la sociedad presentes. Pero, ¿no nos explicaría también el presente conocer muchas cosas de la vida cotidiana? ¿Dónde vivían las familias corrientes? ¿Qué comían? ¿Cómo vestían? ¿Qué enfermedades o dolores las aquejaban? ¿Concibes la Historia como un catálogo de héroes? ¿Deberías interesarte por todas estas "pequeñas cosas" de cada día, de cada ser humano?"*<sup>465</sup>. Sólo son tres capítulos los que se dedican en este libro a Historia pero lo primero a reseñar es la importancia que se da a las "nuevas formas de hacer Historia" con la concepción de la fuente histórica y del tiempo histórico. Igualmente se le da mucha importancia a una de las "corrientes historiográficas de finales de S. XX" como es la Historia de la vida cotidiana. No sólo es la presencia de las corrientes historiográficas en los contenidos, sino su correspondencia con las actividades y la importancia que se da a las actividades por su presencia. En estos tres capítulos se plantean al alumnado 59 actividades.

---

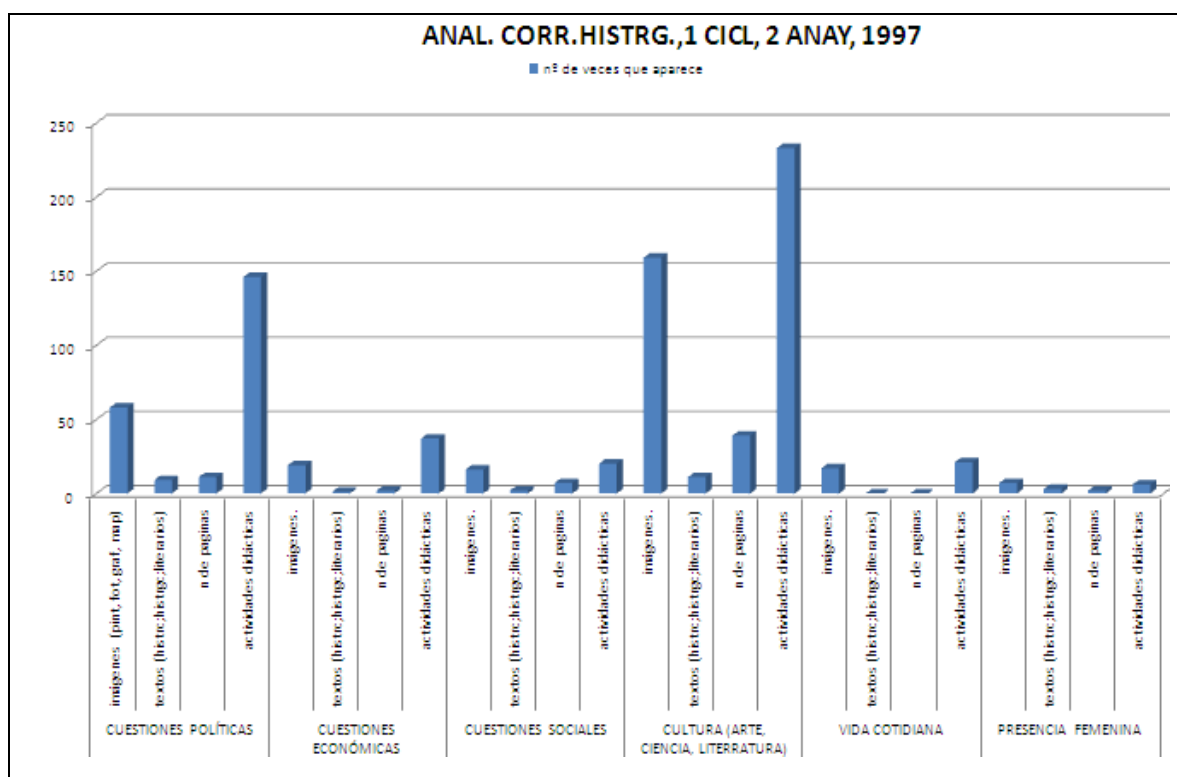
<sup>463</sup> Ídem. p. 177.

<sup>464</sup> Ídem. p. 189.

<sup>465</sup> Ídem. p. 198.

La diferencia entre los libros de la editorial Anaya de 1º ciclo de 2º curso realizados para Madrid y para Andalucía está en algunos apartados dedicados a estas Comunidades Autónomas dentro de las unidades temáticas. Al ser dos libros que tienen una distribución similar de contenidos, actividades, páginas, imágenes y textos, haremos el análisis conjunto de ambos manuales escolares. En estos dos libros las principales variables historiográficas son las cuestiones culturales y las políticas. La distribución del ítem de páginas es un 63.93% para aspectos culturales, un 18.03% de cuestiones políticas, un 11.47% de cuestiones sociales y un 3,27% para economía. La tipología de actividades muestra un cambio con una "presencia de las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX": el 50.32% son actividades relacionadas con la cultura, el 31.53% de actividades políticas, el 7.9% economía, el 4.3% sociedad y el 4.5% vida cotidiana y el 1.29% para personalidades femeninas.

**GRÁFICO Nº23. Análisis de corrientes historiográficas. Anaya. 1º Ciclo. 2º. 1997**



En relación a libros de períodos anteriores la presencia femenina en este libro de texto es muy importante. En una imagen de una aldea neolítica aparece una mujer hilando y también aparecen mujeres trabajando en una imagen de Egipto. Nefertiti tiene una biografía en la parte final del libro. También hay una imagen de Cleopatra y una actividad didáctica sobre su régimen de gobierno. El manual escolar presenta tres

textos periodísticos sobre la situación de la mujer en la cultura islámica, judaica y cristiana. También la Historia de la vida cotidiana se encuentra presente en apartados y actividades dedicados a las diversiones en la antigua Roma, alimentación y vestido de los campesinos en la Edad media. A través de actividades se plantea al alumnado una reflexión sobre la ciencia de la Historia: *"Algunos consideran que es muy poco adecuada para el estudio de la Historia la lectura de narraciones, las leyendas, la vida de hombres y mujeres célebres... Pero es una forma de comprender nuestra cultura y una manera atractiva de conocer la Historia. Sin embargo, ¿podría estudiarse la Historia sólo a través de biografías y anécdotas? ¿O será solo una forma de empezar a interesarse por ella? Recuerda, ¿Qué hace falta para que sea una ciencia? ¿Qué es para ti la Historia?"*<sup>466</sup>. Relaciona procesos históricos con procesos en la actualidad para fomentar el interés del alumnado. De esta forma, relaciona las emigraciones actuales hacia Melilla o EE. UU con las migraciones de pueblos bárbaros en el Imperio Romano. Llama la atención la importancia que se le da a la Historia de la vida cotidiana en el primer libro del 1º Ciclo 1º Curso de Anaya y como pierde importancia en este libro que es la continuación, aunque tiene una importante presencia en las actividades didácticas.

El texto escolar de la editorial Anaya de 2º Ciclo de 1998 es un libro de edición nacional, al no indicar en el título a que Comunidad Autónoma va dirigida y no tener apartados dedicados a ninguna Comunidad Autónoma en particular. En el libro se observa un predominio de las variables políticas, seguidas de las culturales, económicas y sociales. La distribución del ítem de las páginas es un 48.81% para páginas cuyos contenidos son políticos, un 27.48% para cultura, un 13.7% para economía, un 8,05% para páginas con cuestiones sociales y un 1,8% para vida cotidiana. La tipología de las actividades es bastante parecida con un 54.29% para actividades con cuestiones políticas, un 24.74% para cultura, un 11.61% para economía y un 2.77% para vida cotidiana.

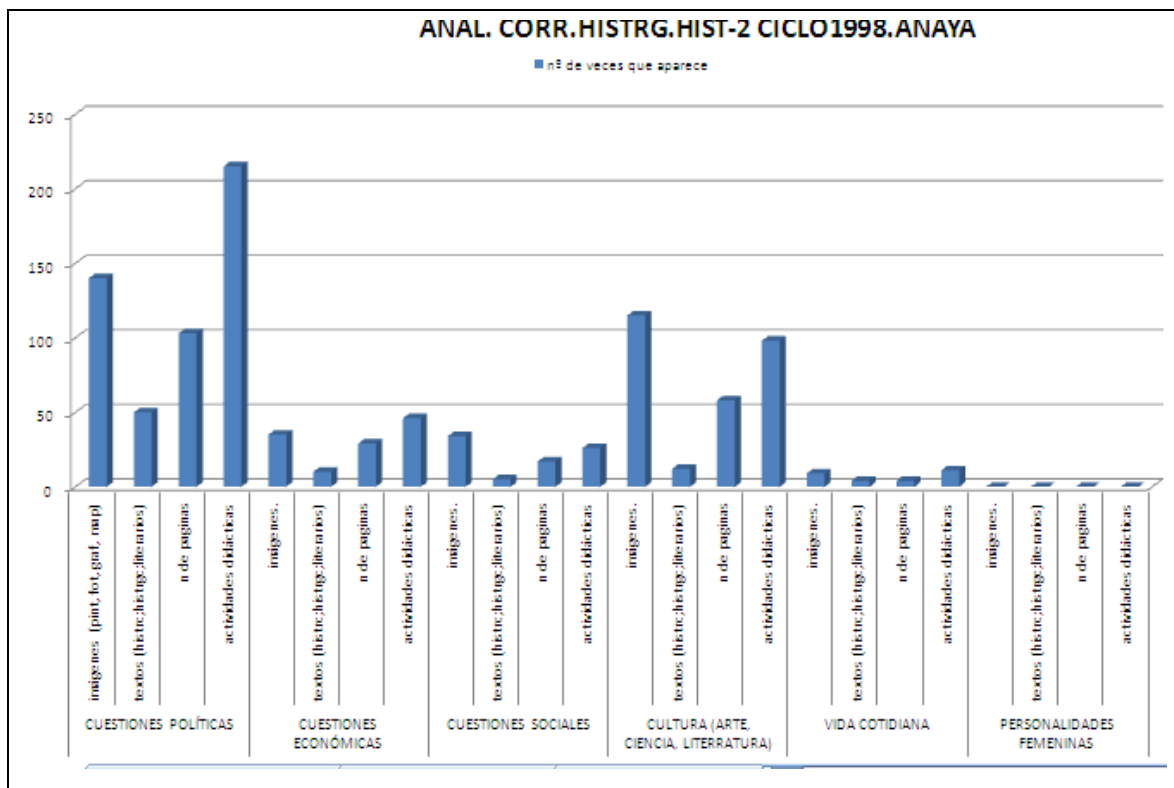
La Historia política que predomina en este libro de texto tiene un carácter global. Un ejemplo de esta Historia política con carácter global lo encontramos cuando se plantea la guerra como un fenómeno complejo que tiene aspectos no sólo políticos:

---

<sup>466</sup> GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: Op. Cit. 1997. p. 94.

*“La guerra, establecida por capricho o decisión de los soberanos absolutos, era un fenómeno con implicaciones políticas, sociales, económicas, ideológicas etc. Las fuentes de la época contribuyen a que conozcamos mejor aquellos enfrentamientos”<sup>467</sup>.*

**GRÁFICO N°24. Análisis de corrientes historiográficas. Anaya. 2º Ciclo. 1998**



El libro realiza una explicación de los tipos de fuentes primarias y secundarias planteando actividades al alumnado sobre las fuentes presentadas que están en relación con los descubrimientos de la Edad Moderna. De esta forma, se sigue en la línea de las “nuevas formas de hacer Historia” con la importancia de las fuentes históricas. En el tema de la España imperial se dedica un apartado titulado “La vida cotidiana en la España de los Austrias” en la que se trabaja con diversas fuentes: “(...) *Pero ¿Cómo era la vida del pueblo en la España de los Austrias? Sabemos bien quiénes eran los reyes, dónde estaban sus palacios, cuáles fueron sus leyes y qué tratados firmados, pero no conocemos tanto de la vida cotidiana de los diferentes grupos sociales. Hay fuentes que pueden suministrarnos información sobre este y otros*

<sup>467</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; CAMINO GARCÍA, María; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M<sup>a</sup>. Antonia; PONGILUPPU, Montserrat: *Op. Cit.* 1998. p. 54



aspectos”<sup>468</sup>. La vida cotidiana está presente en la explicación de la unidad temática “El nacimiento de la sociedad moderna”. Las páginas 142 y 143 están dedicadas a desarrollar el apartado “Las formas de vida durante la Revolución industrial”: *“Para conocer cómo vivía la sociedad de la época de la Revolución industrial es necesario acudir a diversas fuentes de información. En estas páginas te ofrecemos una serie de documentos (textos e imágenes) que te permitirán comparar la vida cotidiana de los dos principales grupos sociales de la época (burgueses y obreros), y saber cómo eran las ciudades industriales, los barrios y las formas de diversión de los antepasados del S. XIX”*<sup>469</sup>. En relación con esta corriente historiográfica y con el aprendizaje significativo se plantea una actividad de recreación-simulación: *“Trasládate en el tiempo e imagina cómo sería tu vida en una de estas ciudades industriales ¿vives en un barrio obrero o en uno burgués? ¿Vas al colegio o trabajas? ¿Dónde vas a divertirte? ¿Cómo vistes?”*<sup>470</sup>.

En la unidad temática “La instauración del liberalismo en España” se explica el liberalismo del S. XIX tomando como base el sistema democrático de finales del S. XX basándose en la teoría del aprendizaje significativo y usando la reflexión con fuentes históricas algo propio de “las nuevas formas de hacer Historia”. De esta forma, se plantean dos versiones de la Constitución de Cádiz de 1812 de dos manuales escolares, uno con una visión positiva y otra con una perspectiva negativa. A continuación, se preguntan varias cuestiones con el objetivo final de que el alumno reflexione sobre la dificultad de la conquista de los derechos y libertades democráticas.

En el tema “La época de las grandes crisis” usa la visión de Hobsbawm del S. XX en que el período de entreguerras son los años claves donde se producen las transformaciones que determinan el fin de un mundo que hunde sus raíces en el S. XIX y los fundamentos del corto del S. XX que finaliza en 1989<sup>471</sup>. Al tratar la II Guerra Mundial y el holocausto judío reflexiona de forma crítica sobre las teorías negacionistas a través del análisis de varias fuentes históricas. La unidad temática “De la Guerra Fría al nuevo orden mundial” en su tratamiento sobre el final del bloque soviético recoge la interpretación de la historiografía que pone como causa profunda la crisis económica soviética, las reformas de Gorbachov y el desarrollo de las nacionalidades. En este

---

<sup>468</sup> Ídem. p. 38.

<sup>469</sup> Ídem. p. 142.

<sup>470</sup> Ídem. p. 143.

<sup>471</sup> HOBSBAWM, Eric: Historia del S. XX. Buenos Aires: Critica. 1998

tema político casi todas las imágenes son colectivas y, a excepción de la fotografía de Ghandi, no hay casi líderes políticos. Esto demuestra la concepción de una Historia política renovada en la que prima las colectividades y pierden protagonismo las individualidades.

Se ofrece una interpretación de la Guerra Civil que busca su explicación en causas profundas: *"¿Cómo se pudo llegar a esta lucha fratricida? En 1936 España tenía graves problemas que no habían sido solucionados: su economía seguía estando atrasada; las diferencias sociales eran enormes; la vida política estaba dominada por el radicalismo y el enfrentamiento entre una derecha muy conservadora y una izquierda revolucionaria. La violencia y la intransigencia se habían adueñado de la sociedad"*<sup>472</sup>. Se presenta una actividad didáctica para valorar el régimen de la II República y del franquismo buscando el análisis crítico por parte del alumnado: *"Diferenciar conceptos: señala cuatro diferencias fundamentales entre la II República y el franquismo"*<sup>473</sup>. El tema "La España democrática" divide este período histórico en dos, la Transición y la democracia consolidada. Es decir, está adoptando las ideas que están manejando los estudios sobre Historia del tiempo presente de finales de 1990. En la Transición se habla de la importancia de la figura del rey y de los políticos. Es de los primeros libros de texto que usa la concepción de la Transición como un período basado en el pacto, la tolerancia y la reconciliación: *"El rey Juan Carlos, apoyado por un grupo de políticos y militares, estaba decidido a acabar con el franquismo. Los demócratas aceptaron responsablemente colaborar en este proceso, lo que dio como resultado una de las operaciones políticas más notables de la historia de España: la transición de un régimen dictatorial a otro democrático por la vía del pacto, de la tolerancia y de la reconciliación. A este proceso se le denomina Transición Democrática, y se desarrolló entre 1975 y 1982"*<sup>474</sup>. También es pionero al desarrollar una amplia explicación de la Constitución de 1978 y plantear actividades didácticas sobre la Ley Fundamental. En este tema se presenta una visión de la sociedad española a partir de la mentalidad e incluyendo la situación de la mujer. Por lo tanto, se plantea una visión de la Historia del tiempo presente con "toques" de Historia del género, de las mentalidades y también Historia oral, al plantear la siguiente actividad: *"Indagar sobre un acontecimiento: plantea tres cuestiones sobre la transición democrática. Pregunta a*

---

<sup>472</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; CAMINO GARCÍA, María; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M<sup>a</sup>. Antonia; PONGILUPPU, Montserrat: *Op. Cit.* 1998. p. 246

<sup>473</sup> Ídem. p. 257.

<sup>474</sup> Ídem. p. 260.

*varias personas y anota tus contestaciones en fichas. Pregunta a varias personas y anota sus contestaciones en fichas. Analiza y contrasta la información obtenida y escribe la conclusión a la que has llegado*<sup>475</sup>.

La mujer tiene una mayor presencia en el libro de texto en relación con periodos anteriores, aún así es una presencia minoritaria. Por ejemplo, en la página 49 aparece una imagen de un cuadro de Antonio de Lavoisier y su esposa. El texto que ilustra la imagen dice lo siguiente: *"Antonio de Lavoisier (1743-1794) fue el creador de la química moderna. Enunció la ley de la conservación de la materia e introdujo el uso sistemático de la balanza (...). En la imagen, junto con su mujer, en un retrato de Jacques-Louis David"*<sup>476</sup>. El texto ignora la importancia para la ciencia moderna de Marie Anne Pierrette Paulze que es considerada la madre de la química moderna. Sobre un grabado de la Revolución francesa se plantea al alumnado que deduzca el papel de la mujer en la Revolución francesa. Entre los documentos históricos se presenta la Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana de Olimpia de Gouges. En arte contemporánea se presenta el apartado "Las mujeres y la vanguardias artísticas.

En el libro de Historia de 2º Ciclo de la editorial Anaya editado en 1998, al igual que los libros del 1º ciclo de esta editorial desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo se ve la influencia de las "nuevas formas de hacer Historia" y la inclusión de las "últimas corrientes historiográficas de finales del S. XX". Es un libro que sigue con la concepción básica del tiempo braudeliano y de las fuentes propias de las "nuevas formas de hacer Historia". La Historia de la vida cotidiana está presente en las unidades temáticas de la Edad Moderna y del S. XIX. La Historia política está presente desde una concepción global y social. La Historia del género también está en el libro en varios momentos, aunque con un cierto olvido de mujeres protagonistas. La historia del tiempo presente se desarrolla en los temas del fin de la Guerra Fría y en la Transición democrática española. También existe mención a través de actividades a la Historia oral. Las actividades didácticas son abundantes y están en relación con las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX".

Como mencionamos en el capítulo 6 de este trabajo de investigación, la editorial Santillana tiene libros destinados a nivel nacional y, luego, ediciones para

---

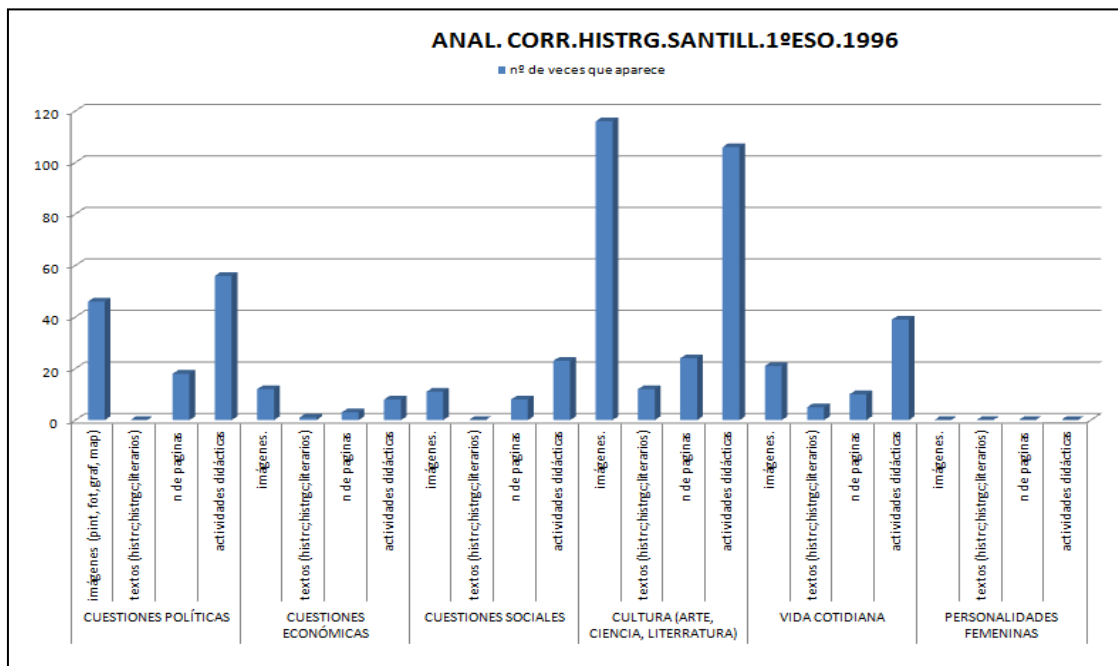
<sup>475</sup> Ídem. p. 273.

<sup>476</sup> Ídem. p. 49

Comunidades Autónomas en los cuales la diferencia entre un libro de una Comunidad y otro libro de otra Comunidad es un apartado de cada unidad temática que se titula "Desarrollos" que se dedica a ese territorio. Este apartado contiene monografías relacionadas con la vida cotidiana, la política y la cultura con diversos documentos y con actividades. De esta forma, las diferencias cuantitativas en los ítems y en las variables historiográficas son mínimas entre los libros de un mismo curso pero editados a nivel nacional o a determinadas Comunidades Autónomas. Por lo tanto, en este análisis analizaremos los libros por curso escogiendo las ediciones nacionales, ya que así podremos obtener una visión general de las corrientes historiográficas presentes en los libros escolares de la ESO de esta editorial.

El manual escolar de Santillana de 1º ESO en su edición nacional publicado en 1996 tiene un predominio de las variables culturales, seguida de la variable política y de la variable de la vida cotidiana (es una novedad que aparezca en tercer lugar) y por último, las variables sociales y económicas. La distribución del ítems de páginas es un 38.09% para páginas relacionadas con la cultura, un 28.57 para política, un 15.87% para vida cotidiana, un 12.69% para páginas relacionadas con cuestiones sociales y un 4.76% para economía. La tipologías de las actividades es muy parecida al ítem de páginas con un 45.69% para cultura, un 24.13% para política, un 16.81% para vida cotidiana, un 9.91 para la sociedad, un 3.44% para la economía.

**GRÁFICO Nº25. Análisis de corrientes historiográficas. Santillana 1º ESO. 1996**

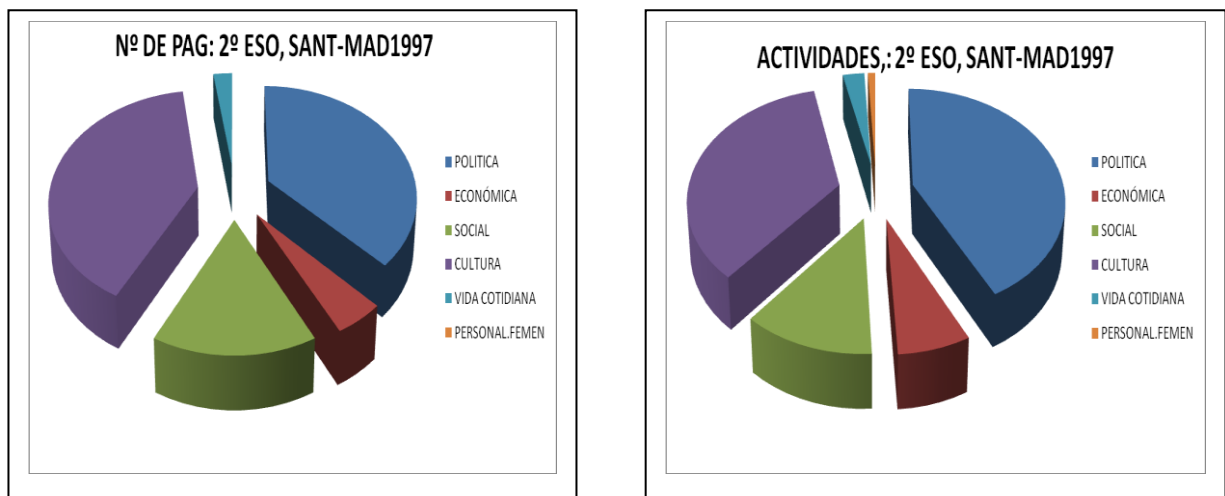


En el primer tema de Historia del libro denominado “Cazadores y agricultores” se ve la influencia que va tener en el libro el conocimiento de la vida cotidiana, puesto que en la información básica se dedica a explicar las formas de vida en el Paleolítico y en el Neolítico. La explicación del proceso de hominización se deja para uno de los apartados de “Desarrollo”. Se aprovecha este primer tema para explicar el trabajo del historiador con documentos de diverso tipo y se plantea como analizar documentos escritos. En el tema de las civilizaciones fluviales se incluye a China e India, lo que es una novedad porque siempre era Mesopotamia y Egipto, y se plantea una actividad didáctica de realizar un calendario ilustrado sobre los trabajos de un campesinado egipcio. Este hecho nos muestra que se intenta romper con el eurocentrismo y el interés por la vida cotidiana. En los temas de Grecia y de Roma se plantean contenidos y cuestiones sobre las mujeres. Por ejemplo, un “Desarrollo” se dedica al mundo de las mujeres en Grecia donde se expone su situación legal, ocupaciones, infancia, vestido y maquillaje. Estos contenidos se completan con actividades de comparar la situación de la mujer en la Grecia actual y en la Grecia clásica, además de elaborar una redacción sobre un día en la vida una mujer griega. En el tema de la civilización romana se trabaja la vida cotidiana dedicando un “Desarrollo” a la educación en Roma y escribiendo un cuento sobre cómo era Pompeya. En esta línea después de explicar la expansión del Islam, el “Desarrollo” del libro es para la vida cotidiana en la Córdoba califal. La actividad es grupal y se propone realizar dibujos por grupos sobre aspectos de la vida cotidiana. En el tema del año 1000 se realiza una explicación holística de la

situación. Nos encontramos con libro escolar en que la vida cotidiana desde el aspecto cuantitativo gana mucha importante en los ítems de páginas, actividades e imágenes se posiciona en tercer lugar, tras las cuestiones de cultura y de política. No sólo la vida cotidiana destaca cuantitativamente, también cualitativamente como demuestran las actividades didácticas de tipo individual y grupal que se plantean.

El siguiente libro es el de 2º de ESO publicado en 1997 por la editorial Santillana. Las variables historiográfica más importante es la cultural, seguida de la política, de la sociedad, de la economía y, en último lugar, la vida cotidiana. La distribución del ítem de las páginas es un 40% para páginas relacionadas con la política, un 37.64% para páginas políticas, un 15.29% para páginas sociales, un 4.7 para páginas económicas y un 2.35% para vida cotidiana. La clasificación de las actividades es un 42.47% tiene relación con cuestiones políticas, un 35.39% para cultura, un 2.6% para vida cotidiana y un 0.8% para personalidades femeninas.

**GRÁFICO Nº26. Páginas y actividades. Santillana. 2º ESO. 1997.**



En la unidad temática dedicada a la sociedad medieval la forma de explicar y plantear las actividades didácticas se basa fundamentalmente en la vida cotidiana. Se plantea un calendario con los trabajos que realizaban los campesinos. Por otro lado. la Historia de las mentalidades está presente al plantear la siguiente cuestión "Analiza: ¿Qué elementos de la vida cotidiana medieval tenía una base religiosa? ¿Cuáles

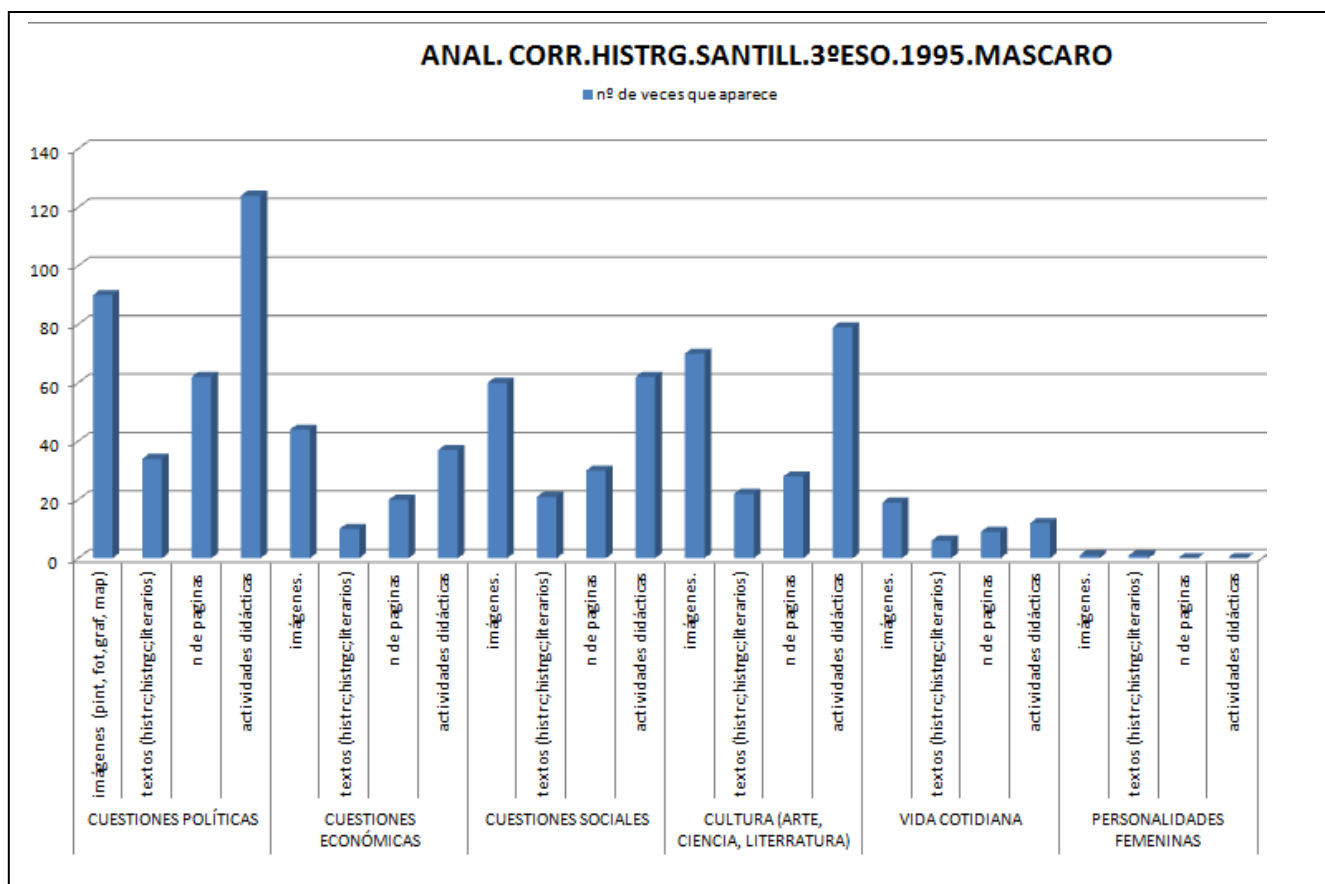
*perduran en la actualidad?"*<sup>477</sup>. La vida cotidiana en el apartado "Desarrollos" está presente, por ejemplo con "Desarrollos" dedicados a la vida en París en el S. XIII o la vida en la judería de Toledo. La Historia de las mujeres también se incluye al plantear la situación de la mujer en el Islam y al proponer una actividad sobre la situación de la mujer en Granada. Se trabajan varias interpretaciones de un mismo hecho con documentos sobre los siguientes temas objeto de debates historiográficos: cruzadas, la Armada invencible, la conquista de América y la esclavitud. La Historia política se plantea frecuentemente como una historia del poder. De esta forma, se plantea una actividad sobre un análisis de las imágenes de Felipe II, Carlos V o Catalina II de Rusia para valorar la representación del poder antes del S. XVIII. En relación a la edición de 1º ESO ha perdido importancia en el aspecto cuantitativo la vida cotidiana, aunque sigue presente.

El manual escolar de 3º ESO editado en 1995 por Santillana tiene un predominio de la variable política seguida de la variable cultural, las otras variables en orden son la social, la económica y la vida cotidiana. La distribución del ítem de páginas se produce con un 41.61% de páginas políticas, un 20.13% de cuestiones sociales, un 18.79% cultura, un 6.04% de páginas dedicadas a vida cotidiana. La tipología de las actividades es parecida a la de páginas con la diferencia de la cuestión social. Un 39.49% de actividades de tipo político, un 25.15% culturales, un 19.74% sociales, un 11.78% económicas y un 3.82% de vida cotidiana.

---

<sup>477</sup> GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: Op. Cit. 1997. p. 119.

**GRÁFICO Nº27. Análisis de corrientes historiográficas. Santillana 3º ESO. 1996**



En el tema de “La crisis del Antiguo Régimen” además de explicar los acontecimientos más importantes de la Independencia americana y de la Revolución francesa, se trabajan aspectos de la vida cotidiana en este período y se presenta un texto explicativo de la Declaración de los Derechos de la mujer y la ciudadana de Olimpia de Gouges junto con la imagen de una sans culotte. De esta forma se combina Historia política, con Historia de la vida cotidiana e Historia del género. En un libro en que prácticamente no aparecen personalidades se dedica un apartado a la figura de Napoleón.

Después de tratar la unificación italiana, la unificación alemana y la Guerra de Secesión de EE.UU en el tema de “Las revoluciones liberales”, se dedica un apartado a la mentalidad positivista y racional del siglo XIX. Muy significativo es la explicación del movimiento feminista en dos páginas con tres textos explicativos, con cuatro imágenes, con actividades de preguntas de refuerzo y con una pequeña investigación



sobre la aparición de movimiento feminista. Al tratar la España del S. XIX destaca que se defina las Cortes de Cádiz como las raíces de la España Contemporánea. Se considera que la Revolución industrial fue débil y se centra en el último tercio del S. XIX. Se dedica un apartado denominado "Desarrollo" a la vida en el Madrid isabelino donde se presentan diversas fuentes escritas y gráficas sobre las cuales se plantean actividades. Por lo tanto, nos encontramos con un libro donde están presentes las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" con el predominio de la nueva Historia política, seguido de la Historia de la cultura, de la sociedad, de la economía y de la vida cotidiana. Hay que señalar que la vida cotidiana ha perdido importancia cuantitativa en relación con los contenidos de otros cursos de esta editorial. Como hemos dicho los libros de Santillana-Grazalema para Andalucía de 3º de ESO y Santillana-Voramar para Valencia son muy parecidos a la edición nacional a excepción de los apartados dedicados a esas Comunidades Autónomas.

La edición nacional y la de Canarias del libro de 4º ESO de Santillana publicados en 1995 son muy parecidas desde el aspecto cuantitativo y cualitativo por eso realizamos el análisis de forma conjunta partiendo del análisis cuantitativo de la edición nacional. Hay un predominio de la variable política, seguida de la cultura, la economía, la sociedad y con una mínima presencia de vida cotidiana. La distribución del ítem de pagina es un 51.52% para política, un 19.65% para cultura, un 15.72% para paginas dedicadas a cuestiones sociales, un 11.79% para economía, un 0.87% para personalidades femeninas y un 0.43% sobre vida cotidiana. La composición del ítem de actividades es un 46.70% para política, un 18.49% cultura, un 16.66% economía, un 16.48% actividades relacionadas con cuestiones sociales, un 1.09% personalidades femeninas y un 0.5% vida cotidiana.

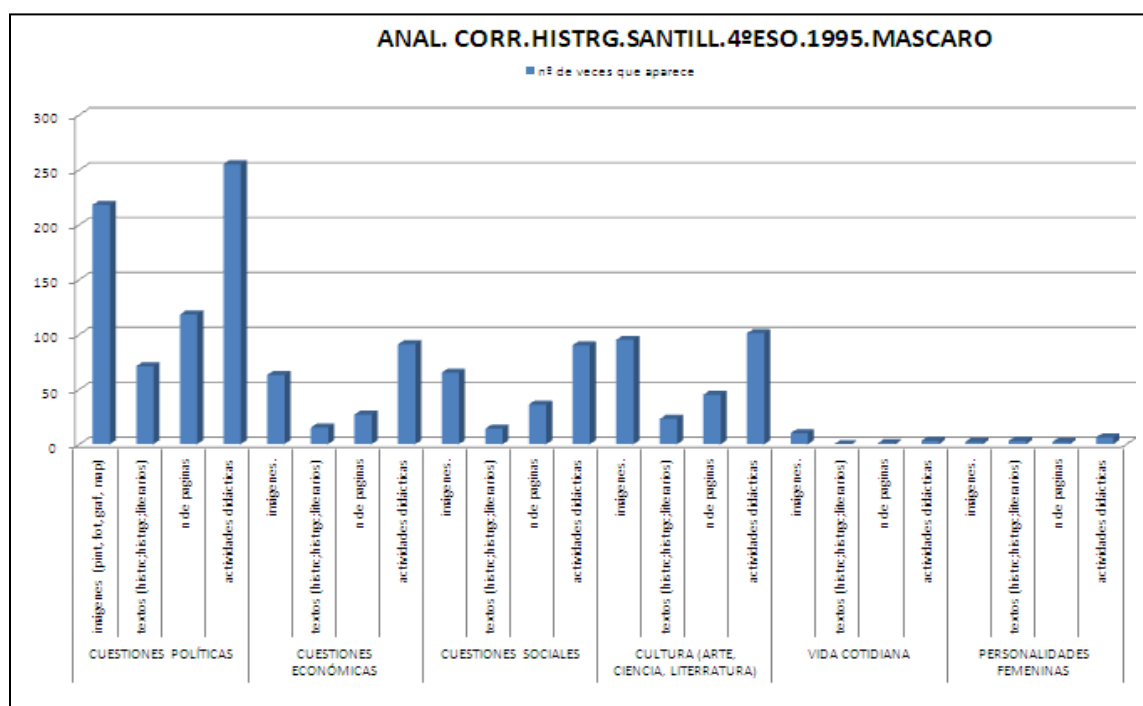
Hay una mayor presencia cuantitativa de apartados e imágenes dedicadas a la presencia femenina. Por ejemplo, en la unidad de contenidos de la I Guerra Mundial se plantea el apartado "Desarrollo" que se titula "la mujer en la guerra del 14" con imágenes, textos y actividades. Aparece la fotografía de una personalidad femenina como Amelia Earhart que sirve para ilustrar como "*las mujeres invadieron parcelas consideradas tradicionalmente como masculinas*"<sup>478</sup>. También hay un apartado "Desarrollo" dedicado a la revolución de la mujer en el S. XX donde se plantea la siguiente actividad: "Busca datos sobre la situación de la mujer en España y compárala

---

<sup>478</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1995. p. 38

con otros países desarrollados<sup>479</sup>. En el tema sobre el S. XX se dedican dos páginas a analizar a Margaret de Thatcher como protagonista de la Historia con cuatro pequeñas actividades de investigación. En relación con la sociedad española actual se expone como la situación de la mujer es uno de los principales cambios y para ilustrar la situación se usa la fotografía de una militar jurando la bandera de España: "En una sociedad como la española, que en poco tiempo se ha modernizado a un ritmo acelerado, las formas de vida contrastan vivamente con las de nuestros abuelos. La situación de la mujer ha experimentado un cambio radical que afecta, sobre todo, a los nuevos papeles que ha asumido gracias a su creciente nivel de educación y a su progresiva incorporación al mundo del trabajo fuera del hogar. Sin embargo, la mujer trabajadora sigue todavía dedicándose, mucho más que el varón, a las tareas domésticas, y sufre discriminación salarial, ya que, realizando el mismo trabajo que un varón, cobra un salario medio inferior a él"<sup>480</sup>.

**GRÁFICO Nº28. Análisis de corrientes historiográficas. Santillana 4º ESO. 1995**



El aspecto político predomina siempre desde planteamientos de explicación multicausal con actividades didácticas que trabajan este aspecto. Por ejemplo, a la hora de explicar la era Reagan y las reformas de Gorbachov se plantea desde esta perspectiva: "En 1985, la Unión Soviética había llegado con retraso a la tercera

<sup>479</sup> Ídem. p. 145

<sup>480</sup> Ídem. p. 288

*Revolución Industrial y los numerosos disidentes denunciaban una sociedad bloqueada por sus dirigentes. Elegido secretario general del PCUS, Mijail Gorbachov lanzó un vasto programa de transformación (perestroika) y de transparencia (glasnot). Esta voluntad de cambio está en el origen del hundimiento del sistema comunista*<sup>481</sup>. Hay una pregunta de refuerzo que busca trabajar la explicación multicausal: *“¿Qué causas motivaron el inicio de una política de cambio en la URSS? ¿Qué éxitos cosechó esta política? ¿Qué fracasos?”*<sup>482</sup>.

Se incorporan al libro nuevos temas como la globalización y en el tema de la cultura de finales del S. XX se habla de las corrientes historiográficas: *“Historia: Escuela de Annales y nueva historia. Ampliación de los centros de interés, economía, mentalidades, vida cotidiana...”*<sup>483</sup>. Como actividad didáctica se plantea relacionar las grandes corrientes del pensamiento del S. XX con las circunstancias políticas y económicas en las que se desarrollan. Sobre la Guerra Civil española se plantean preguntas que buscan la reflexión del alumnado: *¿Crees que los partidos de izquierdas se comportaron correctamente en 1934? ¿Por qué? ¿Opinas que hay que respetar los resultados de las elecciones en todos los casos?”*<sup>484</sup>. También se presentan noticias de ambos bandos con cuestiones de análisis para el alumnado. Sobre los protagonistas de la Transición se mencionan la figura del rey junto con la sociedad. Sin embargo, en las imágenes hay un predominio de personalidades políticas y sólo una de españoles/as votando en unas elecciones. *“El rasgo más original de la transición fue el papel desempeñado por el rey” (...)* *“No ejerció como gobernante, sino que su papel consistió en hacer que la sociedad española se diera a sí misma las instituciones democráticas sin que se produjera una quiebra del Estado”*<sup>485</sup>. Es de destacar que hay un apartado que se denomina “Tres momentos históricos” y que se desarrolla no mediante contenidos escritos, sino mediante tres fotografías (la coronación de D. Juan Carlos en 1975, la sanción real de la Constitución de 1978. Se busca el poder de la imagen para destacar el papel de la monarquía y de su continuidad. Se plantea una actividad didáctica que intenta facilitar la formación de opinión del alumnado: *“¿Qué opinas del papel político de la institución monárquica y de la persona que la encarna?”*<sup>486</sup>. Las páginas 280 y 281 se dedican a explicar la Constitución de 1978 y se plantea la

---

<sup>481</sup> Ídem. p. 136.

<sup>482</sup> Ídem. p. 137.

<sup>483</sup> Ídem. p. 228

<sup>484</sup> Ídem. p. 245

<sup>485</sup> Ídem. p. 271.

<sup>486</sup> Ídem. p. 279

siguiente actividad didáctica al alumnado: *"Comparación. Compara la Constitución de 1978 y la de 1931 en los siguientes aspectos: declaración de derechos, forma del Estado, persona en la que recae la Jefatura del Estado y poderes de esta institución, división de poderes, organización territorial del Estado; repite este ejercicio, pero comparando el régimen creado por la Constitución de 1978 y el régimen político franquista"*<sup>487</sup>.

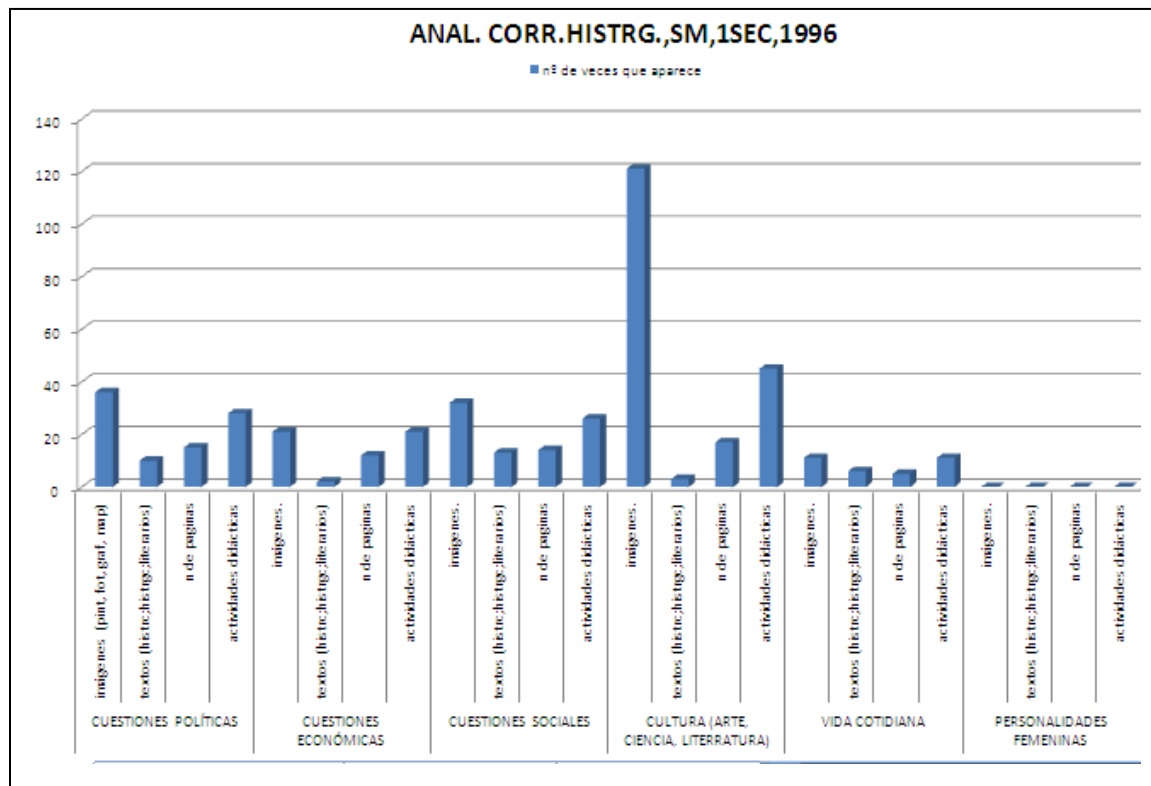
Desde 1º ESO en los libros de la editorial Santillana hay una pérdida de la importancia cuantitativa de la variable de la vida cotidiana. El libro de 4º ESO es más tradicional en el sentido de que tiene una mayor presencia política y cultural. La presencia política siempre desde la explicación multicausal. En este libro destaca la importancia cuantitativa y cualitativa de la Historia del Género tanto en imágenes, páginas y actividades.

Como ya se comentó en el capítulo 6 de este trabajo de investigación, la editorial SM tiene un libro para 1º de la ESO y otro para 2º ESO. Para el 2º Ciclo en la materia de Historia tiene dos proyectos editoriales distintos, "Bitacora" y "Milenio", no se especifica si son para 3º ESO y/o para 4º ESO. No hemos encontrado en la base de datos de la Biblioteca Nacional libros de texto para estos años que estén destinados a Comunidades Autónomas, por lo tanto éstos manuales escolares estaban destinados a todo el territorio español. Comencemos el análisis por el libro de 1º Ciclo y de 1º Curso publicado en 1996. En este texto escolar hay un predominio de la variable cultural, seguida de las variables políticas, sociales, económicas y vida cotidiana. La distribución del ítem de páginas es un 26.98% dedicadas a aspectos culturales, un 23.81% política, un 22,22% cuestiones sociales, un 19.04% cuestiones económicas y un 7.9% vida cotidiana. El ítem de las actividades se configura con un 34.35% de actividades relacionadas con la cultura, un 21.37% política, un 19.84% sociedad, un 16.03% economía y un 8.39% vida cotidiana.

---

<sup>487</sup> Ídem. p. 281.

**GRÁFICO Nº29. Análisis de corrientes historiográficas. SM. 1º Secundaria. 1996**



En el tema de la Prehistoria a diferencia de las ediciones de 1º de BUP en que se suscitaba ciertas dudas sobre la evolución aquí se acepta la evolución humana. De esta forma, se muestra un árbol de la evolución de los homínidos con una sencilla información en relación con la edad del alumnado al que va destinado el texto. Sin embargo, hay que destacar que tanto el título del tema ("Un viaje a la Prehistoria. La época de los cazadores") como los contenidos explican que los homínidos son cazadores y no recolectores-carroñeros. Las otras editoriales en este tema tienen una pequeña explicación sobre la Historia y las fuentes históricas y este libro no lo tiene. Al explicar el Neolítico no se emplea el término de revolución, sino de cambios. En el apartado "Mundo Ayer" del Neolítico se explica el caso de "Otzi, el hombre de hielo" relacionado con aspectos de la Historia de la vida cotidiana.

Para explicar la aparición de las civilizaciones fluviales se recurre a la acumulación de productos agrarios como una de las causas fundamentales. Es decir a una explicación en relación al materialismo histórico. En el tema de "La civilización de los griegos" el apartado "Aprende a investigar" explica como analizar documentos

históricos de carácter textual. El apartado "Mundo-Ayer" de este tema se titula "jugando como los griegos" por lo que está trabajando un aspecto de la vida cotidiana.

El tema de Roma en el apartado dedicado a la política se realiza una breve exposición de las formas de gobierno en los principales periodos de Roma, obviando el nombre de protagonistas. Se aprovechan las pinturas pompeyanas para plantear al alumnado que información aportan. Para explicar el tema del final del Imperio Romano se opta por una explicación multicausal y se plantea al alumno una pregunta de reflexión sobre por qué la construcción de murallas es un testimonio de la crisis del Imperio. En el tema "Hispania romana" se utilizan imágenes para recrear aspectos de la vida cotidiana y reflexionar sobre la romanización de Hispania.

La presencia femenina se hace presente en el libro de texto a través del lenguaje. Por ejemplo, en el tema de las civilizaciones de Egipto y de Mesopotamia, cuando se explica el crecimiento de las comunidades agrícolas y su conversión en ciudades se dice lo siguiente. *"Allí surgieron las primeras grandes ciudades y las primeras culturas urbanas de la Historia. Hasta entonces los hombres y las mujeres se habían esforzado en controlar las plantas y los animales"*<sup>488</sup>. El libro plantea la siguiente actividad al alumnado para que reflexione sobre la situación de la mujer en Mesopotamia: *"¿Cómo se trata a la mujer en el código de Hammurabi? ¿Piensas que siempre está sometida al hombre o es considerada igual?"*<sup>489</sup>. En el tema de Roma la presencia de la mujer también se realiza mediante el lenguaje y alguna pregunta al alumnado: *"Sabemos gracias a ellos que la sociedad era muy desigual y estaba formada por hombres y mujeres libres y por esclavos, que eran considerados sólo como instrumentos de trabajo ¿sabes si todos los hombres y mujeres libres tenían los mismos derechos en Roma?"*<sup>490</sup>. Este libro de la editorial SM supone la actualización en adopción de las corrientes historiográficas en comparación con los libros de BUP de la editorial. Se abandona la visión de una historia conservadora y se adopta una historia renovada con una visión global de la política en la que se busca plantear las relaciones de poder, presencia de Historia de la vida cotidiana (sobre todo en actividades) y de la Historia del género.

---

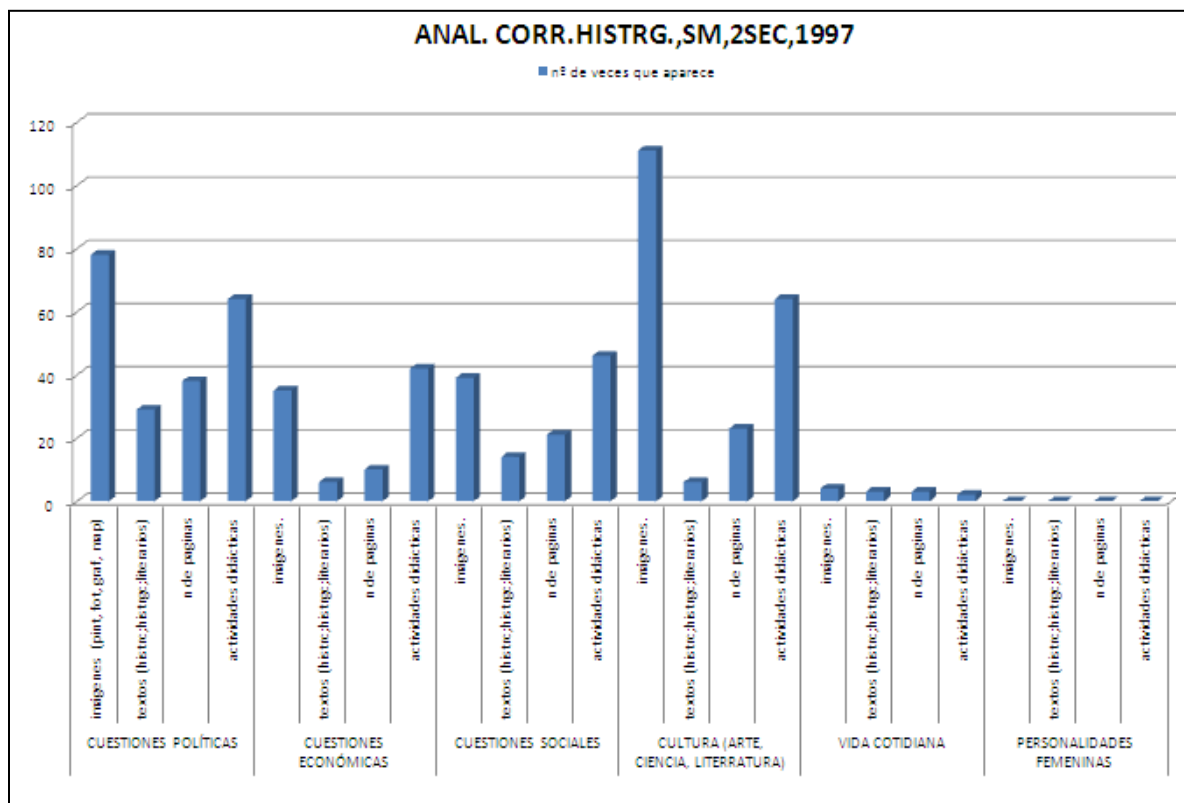
<sup>488</sup> SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Op. Cit.* 1996. p. 174.

<sup>489</sup> Ídem. p. 183.

<sup>490</sup> Ídem. p. 225.

El manual escolar de 2º de Secundaria de la editorial SM publicado en 1997 muestra un predominio de la variable política sobre las variables culturales, al tener las cuestiones políticas una mayor presencia en los ítems de páginas, textos y actividades didácticas. Después de las variables políticas y culturales, están las sociales, económicas y una escasa presencia cuantitativa de la vida cotidiana. La distribución del ítem de páginas es un 40% para páginas relacionadas con la política, un 24.21% cultura, un 22.10 para páginas con contenidos sociales, un 10.52% economía y un 3.15% vida cotidiana. La tipología de las actividades es un 29.35% para actividades relacionadas con la política, otro 29.35% para cultura, un 21.10% para sociedad y un 0.91% vida cotidiana.

**GRÁFICO Nº30. Análisis de corrientes historiográficas. SM. 2º Secundaria. 1997**



En los temas relacionados con la Edad Media en la Península Ibérica se presentan dos crónicas de la batalla de Covadonga y se presenta al alumnado preguntas de reflexión sobre el método de trabajo del historiador: *"Extrae conclusiones ¿Qué crónica te parece más fiable? ¿Por qué? ¿Piensas que las crónicas históricas son*

*objetivas o subjetivas? Ante este problema, ¿Cómo debe actuar el historiador?*"<sup>491</sup>. Como en otros muchos libros se plantea la situación de la mujer en Al-Andalus con actividades que hacen reflexionar sobre la situación de la mujer en el mundo islámico en la actualidad y con una comparación entre la situación de la mujer en el mundo islámico y en el occidental. Dentro de las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX", en el tema del "Imperio español", se habla de la empatía y se propone al alumnado una actividad en la cual se tienen que imaginar que ellos son unos galeotes de una galera real. El libro realiza la siguiente explicación de la utilidad de la empatía en la Historia: *"Un historiador no se limita a estudiar hechos y acontecimientos, ordenarlos, clasificarlos y colocarlos en unos libros. Tampoco se limita a preguntarse el porqué de los hechos. Intenta penetrar en el pasado, poniéndose en el lugar de los personajes que lo vivieron para así comprender lo que, de otro modo, no habríamos notado. Llamamos empatía a ese procedimiento. No es nada científico, en verdad. Y, sin embargo, al jugar a que somos otra persona, al representar otro papel, somos capaces de dirigirnos hacia detalles o elementos que, estudiándolos como alumno, como historiador, no habríamos notado"* <sup>492</sup>. A continuación, el manual escolar explica el método para identificarse con un personaje del pasado "1º documentarse sobre la época; 2º comprender los aspectos de la época más extraños a nosotros; 3º imaginar una situación del pasado"<sup>493</sup>.

Al tratar los contenidos del absolutismo europeo en el apartado "aprendemos a investigar: cambio y permanencia en el tiempo" se trabaja las distintas duraciones del tiempo histórico a través de una serie de cuestiones en las que se pide al alumnado si han cambiado parcialmente o del todo. De esta forma, se está planteando de una forma práctica la concepción del tiempo de Fernand Braudel. En el tema "El siglo de la razón" en el apartado "Aprendemos a investigar: análisis muticausal" se explica que es un error considerar que la causa de un determinado acontecimiento es una persona o la conspiración de un grupo de personas. Se pide al alumnado que bajo esta concepción explique la Revolución industrial en Inglaterra.

De esta forma, al alumnado se le proponen cuestiones básicas sobre aspectos del trabajo del historiador relacionado con "las nuevas formas de hacer Historia" y con

---

<sup>491</sup> SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Op. Cit.* 1997. p. 145.

<sup>492</sup> Ídem. p. 218.

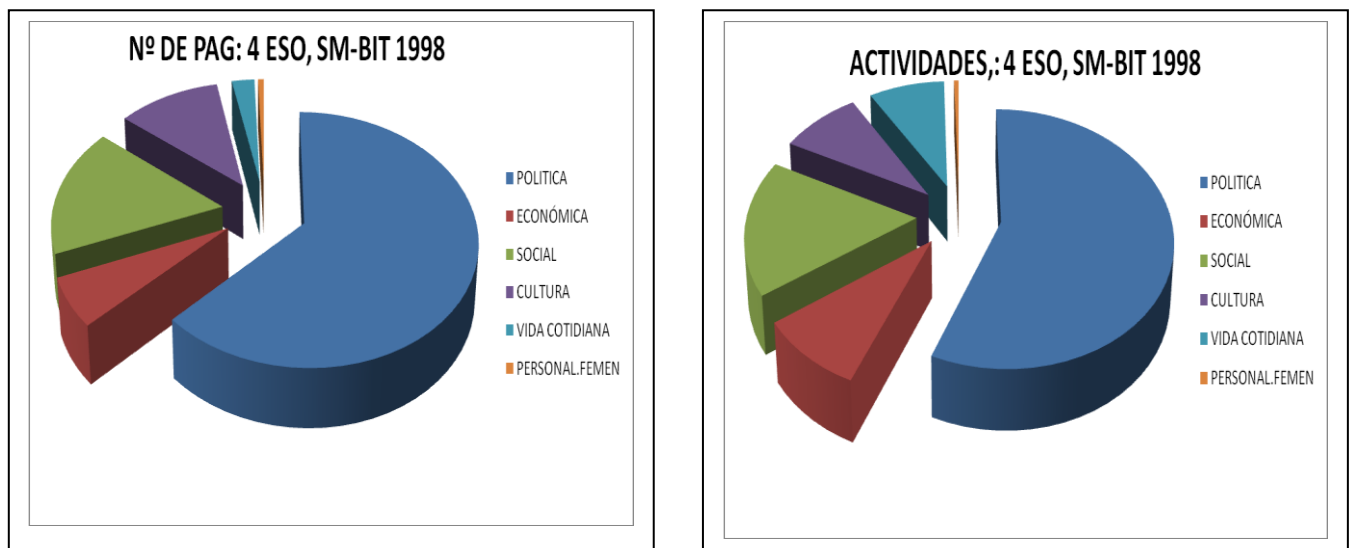
<sup>493</sup> Ídem. p. 218.



“las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX”. Aunque hay que destacar la poca presencia cuantitativa de la Historia del género y de la Historia de la vida cotidiana, en especial si lo comparamos con el libro de 1º de Secundaria de la editorial.

La editorial SM tiene dos proyectos editoriales para 2º Ciclo de ESO. No especifica si para 3º ESO o para 4º ESO porque el currículo oficial deja libertad al profesorado para su aplicación. En primer lugar analizaremos el libro de texto del proyecto “Bitácora” en el cual la variable historiográfica dominante es la política, seguida de las variables sociales, culturales, económicas y vida cotidiana. La distribución del ítem de la página es un 62.73% para páginas con contenidos políticos, un 16.77% para páginas con contenidos sociales, un 11.18% para cultura, un 6.21% con contenidos económicos, un 2.48% para vida cotidiana y un 0.6% para personalidades femeninas. La tipología de las actividades está dominada por un 56,34% para cuestiones didácticas relacionadas con la política, un 17.07% de actividades son sobre cuestiones sociales, un 9.02% sobre economía, un 8.7% sobre cultura, un 8.2% sobre vida cotidiana y un 0.4% relacionadas con personalidades femeninas.

**GRÁFICO Nº31. Páginas y actividades. SM. Bitácora. 2º Ciclo. 1998.**



El tema de introducción sobre el Antiguo Régimen se plantea como un análisis guiado de documentos históricos para que el alumnado conozca cómo vivían las personas en este periodo. Para ello se analizan cuestiones como los problemas de la población, las revueltas populares, la vida diaria y la formación del Estado. La

presencia femenina está presente en el libro de texto, aunque de una forma mínima. En el tema de la Revolución francesa sólo hay una pequeña imagen con la siguiente explicación "*mujeres parisinas en la Asamblea Nacional*"<sup>494</sup>. En la unidad de contenidos "La democracia" se explica el movimiento sufragista y se introducen textos históricos como la Declaración de Seneca Falls, imágenes sobre el movimiento sufragista y se plantean actividades sobre estas fuentes históricas. También se plantea la siguiente actividad didáctica relacionada con la Historia oral: "*Pregunta a profesoras, mujeres policías, profesionales..., cómo era la situación de la mujer cuando empezaron sus estudios y cómo ha cambiado*"<sup>495</sup>.

En la unidad de contenidos "El movimiento obrero y los conflictos sociales" se desarrolla un aspecto sobre la mentalidad de los obreros en el S. XIX cuando se explica en el apartado de contenidos del libro de texto que muchos obreros creían que debían aceptar su triste destino y ,luego, se propone la siguiente pregunta para desarrollar en el aula a modo de debate: "*¿Hay que aceptar el destino y resignarse?*"<sup>496</sup>. En la unidad de contenidos nº8, dedicada a la I Guerra Mundial, se explica la empatía en la Historia (cosa que ya se hizo en el libro de 2º de Secundaria de la editorial SM) y se proponen actividades: "*Eres una de las pocas mujeres obreras de una fábrica de Saratov. Has participado en las huelgas de 1917 y has sido elegida para representar a tus compañeros en el soviét. Explica en una carta a una compañera que emigró a EE. UU por qué participaste en esos acontecimientos y por qué estabas a favor de los bolcheviques*"<sup>497</sup>.

La Guerra Civil española se incluye dentro de la unidad de contenidos nº 10, titulada "Dictaduras contra democracias". En los contenidos del libro escolar se realiza una explicación bastante objetiva del inicio de la Guerra Civil: "*En España, las crecientes dificultades económicas y el ambiente de crispación social y política propiciaron un golpe de Estado contra la República, protagonizado por un importante sector del ejército. Después de tres años de guerra civil, el general Franco asume el poder*"<sup>498</sup>. Una de las actividades planteadas sobre la Guerra Civil está basada en la

---

<sup>494</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Bitácora. Op. Cit.* 1998. p.26.

<sup>495</sup> Ídem. p. 73.

<sup>496</sup> Ídem. p. 120.

<sup>497</sup> Ídem. p. 137.

<sup>498</sup> Ídem. p. 159.

empatía y sorprende bastante teniendo en cuenta la línea de la editorial SM en los dos periodos anteriores que hemos analizado anteriormente: *"Imagina la situación de una familia republicana que se viera obligada a marchar al destierro y escribe una breve redacción sobre este tema"*<sup>499</sup>. La Historia oral está presente en los temas de la segunda mitad del S. XX a través del planteamiento de varias actividades. Por ejemplo, en la Guerra Civil se propone al alumnado que grabe testimonios sobre la Guerra Civil, en la Guerra Fría se plantea lo mismo y también se pide al alumnado que entreviste a personas sobre las relaciones entre España y EE. UU en la década de 1960.

El franquismo se define como una dictadura personal que tiene su origen en la Guerra Civil. En la unidad de contenidos "A finales del segundo milenio" se habla de España como una democracia y se presentan varias imágenes de Juan Carlos I que le asocian con la llegada de la democracia a España. Se incluye en esta unidad de contenidos un apartado sobre la mayoría de edad del feminismo y se plantean al alumnado las siguientes cuestiones de reflexión: *"Si eres mujer, ¿te gustaría quedarte en casa a cuidar a tus hijos y trabajar sólo un par de horas diarias? Si eres hombre ¿Te parecería bien que tu mujer tuviera un puesto de trabajo mejor pagado y de mayor responsabilidad que el tuyo?"*<sup>500</sup>. La Historia de la vida cotidiana también está presente en este manual escolar cuando se solicita al alumnado que realice dos colecciones de objetos de la década de 1930 y de finales del S. XX con el objetivo de explicar aspectos claves de la sociedad de esos momentos.

En este libro de SM del proyecto "Bitácora" hay un predominio (algo más de la mitad) de las cuestiones políticas tanto en los ítems de páginas, actividades didácticas y textos. Es una Historia política alejada de la visión tradicional de la editorial de los periodos anteriores. Este cambio está en relación con el momento de realizar el libro la década de 1990 en que la sociedad española se había modernizado y en que la historiografía también se había actualizado. En los ítems el resto de variables (económicas, sociales y vida cotidiana) está más o menos repartida. La variable que queda con menor presencia es la presencia de personalidades femeninas. Este libro escolar sigue la línea de los libros de 1º y de 2º de Secundaria de desarrollar el método del trabajo del historiador con actividades prácticas, explicación multicausal

---

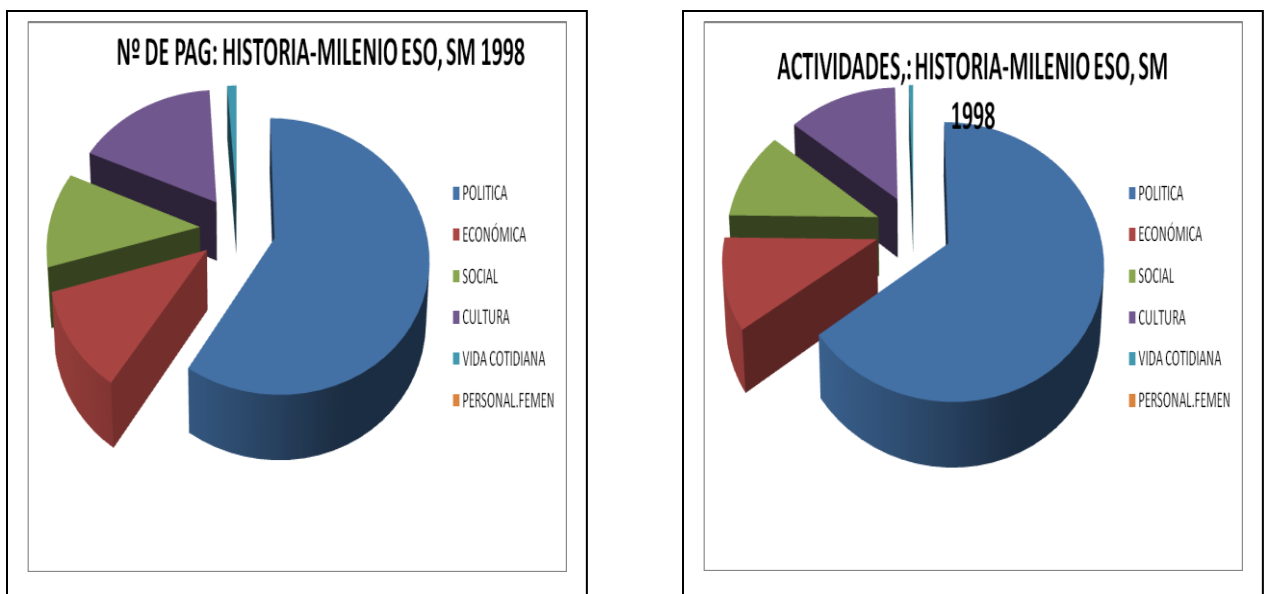
<sup>499</sup> Ídem. p. 167.

<sup>500</sup> Ídem. p. 259

para acontecimientos y procesos históricos, uso de la empatía para comprender y conocer la Historia, desarrollo de la vida cotidiana, presencia de la Historia del género y de la Historia oral. La presencia de estas corrientes historiográficas está en relación con la propuesta de actividades de carácter práctico al alumnado para que reflexione o realice sencillas investigaciones.

El otro libro de la editorial SM para el 2º Ciclo de Secundaria se denomina "Milenio" y está confeccionado por los mismos autores que el anterior y publicado el mismo año (1998). El análisis cuantitativo es muy parecido al anterior libro con un predominio de la variable política, seguida de las variables culturales, sociales y económicas y con una presencia mínima de la Historia de la vida cotidiana. La distribución del ítem de páginas da el predominio a las páginas con contenido político con un 58.85%, las páginas con aspectos culturales son un 17.14%, con economía un 11.42%, con cuestiones sociales un 11.42% y con aspectos de la vida cotidiana un 1.14%. La tipología de las actividades es un 64.54% para actividades de carácter político, un 13.42% de carácter cultural, un 10.84% de carácter social, un 10.67% de carácter económico y un 0.51% de vida cotidiana.

**GRÁFICO N°32. Páginas y actividades. SM. Milenio. 2º Ciclo. 1998.**



En la introducción del manual escolar donde se explican los fundamentos del mundo contemporáneo se hace referencia a la idea de la doble revolución y del corto S. XX de E. Hobsbawm. La unidad de contenidos "El Antiguo Régimen" en apartado dossier plantea con documentos como fue la vida cotidiana en el S. XVII. En la introducción de esta unidad de contenidos se rechaza una Historia tradicional política y se propone al alumnado una Historia basada en la vida cotidiana: *"La historia no sólo analiza las grandes batallas, los tratados internacionales o la cifras de población. También se interesa por los pequeños detalles de la vida cotidiana, las costumbres, los rituales, las celebraciones. Vamos a adentrarnos en una fuente que recoge la vida cotidiana española de finales del S. XVII. Se trata de un fragmento del relato de una mujer francesa que vivió casi dos años en Madrid y frecuentó las reuniones de la aristocracia"*<sup>501</sup>. Se presentan al alumnado fragmentos de documentos históricos relacionados con la vida cotidiana del S. XVII se plantea la siguiente actividad al alumnado: *"Resume la información de estos documentos que te parezca valiosa para el conocimiento de la vida cotidiana en la España del S. XVII"*<sup>502</sup>.

Sobre el tema de la Revolución industrial en España se asume la postura de retraso en relación con los grandes países europeos explicando como causas de este retraso la falta de demanda y de mercado. De esta forma, asume los planteamientos de la historiografía española analizados en anteriores páginas. En la unidad de contenidos "España: revolución y reacción" se observa la visión política global de las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" que busca la explicación de los hechos políticos en relación con los aspectos económicos y sociales y rechaza que los protagonistas de la Historia sean sólo los individuos destacados: *"La consolidación de un Estado liberal moderno sólo era posible liberalizando la industria y el comercio y anulando el gran poder de los gremios. El real decreto que regulaba estas cuestiones se aprobó el 20 de enero de 1834. Al mismo tiempo, era necesario que la propiedad inmueble, en poder de la Iglesia y del Estado, pudiera venderse y comprarse para que generase riqueza. El decreto de Madoz de 1 de mayo de 1855 tuvo ese efecto. Finalmente, era necesario introducir las innovaciones técnicas necesarias para desarrollar una industria fuerte y competitiva que hiciera próspera la economía del país"*<sup>503</sup>. Este planteamiento teórico se completa con la siguiente propuesta de

---

<sup>501</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Milenio. Op. Cit.* 1998. p. 20.

<sup>502</sup> Ídem. p. 21.

<sup>503</sup> Ídem. p. 103.

actividad al alumnado: *“Sin embargo, la historia no la hacen sólo los políticos o los individuos destacados. Sustituye mentalmente estas imágenes (Prim, Amadeo de Saboya y Cánovas) por otras que representes a personajes anónimos que fueron también protagonistas y vivieron de cerca los acontecimientos que hemos estudiado. Indica a quienes elegirías y explica por qué”* <sup>504</sup>.

En la unidad de contenidos “España: la II República y la Guerra Civil” se realiza una explicación global de las causas de este enfrentamiento bélico: *“Tras la caída de la monarquía y la proclamación de la II República (1931), España inicio un cambio político profundo. Los republicanos intentaron sacar al país del atraso en el que se encontraba, pero chocaron con la resistencia de los sectores sociales más conservadores, que se negaban a aceptar el nuevo régimen, y de unas masas obreras y campesinas radicalizadas por la situación de miseria en la que vivían. El enfrentamiento social que se produjo hizo fracasar los intentos de modernización y terminó por arrastrar al país a una sangrienta guerra civil”* <sup>505</sup>. En unidad de contenidos se introduce la cuestión de la memoria histórica mediante la siguiente explicación: *“La República y la guerra civil son episodios que han afectado a varias generaciones de españoles, pero especialmente a aquellos que vivieron mientras estos acontecimientos tenían lugar. Los supervivientes son testigos de excepción y sus testimonios proporcionan a los investigadores datos de primera mano. Todos tienen su historia que contar: la del soldado, la del prisionero, la del exiliado, la del vencedor, la de la mujer de la retaguardia, el niño que pierde su familia. Muchos de ellos la han puesto por escrito en libros de memorias, redactados por ellos después”* <sup>506</sup>. Sobre el franquismo se transmite que es una dictadura y de las duras condiciones de vida para la población: *“Aquellos fueron también años muy difíciles para España. Franco había establecido una dictadura, que fue condenada por la comunidad internacional, forzando a los españoles a vivir en una situación difícil, aislados del exterior y sin que les fueran reconocidos por el régimen franquista los derechos y libertades de los que gozaban los países democráticos”*. Se plantea una actividad sobre la vida cotidiana en el franquismo en el que el alumno tiene que preguntar a las personas de su alrededor sobre los siguientes términos: *achicoria, pertinaz sequia, Servicio Social, Consejero del Movimiento, “Una, grande y libre”, examen de reválida elemental, NODO* <sup>507</sup>. Hay que

---

<sup>504</sup> Ídem. p. 113.

<sup>505</sup> Ídem. p. 180.

<sup>506</sup> Ídem. p. 192.

<sup>507</sup> Ídem. p. 233.

destacar que cuando se explica la descolonización se plantea la cuestión de España y la descolonización de sus territorios, el protectorado de Marruecos y el Sahara Occidente, con actividades didácticas basadas en fuentes históricas.

La Transición española se expone en el libro en la unidad de contenidos "El avance de las democracias". Los protagonistas de esta Transición, según el texto escolar, fueron los españoles y los dirigentes políticos: *"Muy pocas veces a lo largo de la historia un sistema dictatorial ha dado paso, sin grandes convulsiones, a un sistema parlamentario y democrático. Y ello es todavía más difícil de conseguir, si, además, el país que protagoniza el cambio tiene en su seno comunidades históricas con reivindicaciones de carácter nacionalistas. La transición española ofrece, en este sentido, un ejemplo de transición pacífica realmente único. Ello fue posible gracias a la sensatez de la mayoría de los españoles y la cordura de la mayoría de los dirigentes políticos de la transición, que quisieron evitar cualquier posibilidad de enfrentamiento violento entre los españoles"*<sup>508</sup>. De esta forma se va creando un sentido de identidad en el que esta etapa se transforme en un ejemplo para el presente de la sociedad española. El libro de texto plantea actividades sobre análisis de canciones del período histórico de la Transición para conocer lo que pensaban los protagonistas del proceso: *"La música ha servido como vehículo de expresión para los sentimientos del hombre. A través de ella se manifiestan emociones, preocupaciones y alegrías. Por ello, la música se emplea como instrumento de análisis por los historiadores para estudiar un hecho determinado y conocer lo que pensaban sus protagonistas. Todos los grandes cambios en la historia han tenido su música, sus canciones: la Revolución francesa tuvo la Marsellesa; la revolución rusa, La Internacional. También los últimos años de la dictadura de Franco y los primeros de la democracia tuvieron su música: conocerla es también conocer lo que estaba ocurriendo entonces"*<sup>509</sup>. En la unidad de contenidos "El final del S. XX", además de explicar las causas del final de la Guerra Fría, al referirse a España habla de la década de 1980 y de 1990 como la consolidación del régimen democrático y su reconocimiento internacional.

La presencia femenina en el libro de texto es muy escasa en el libro de texto. Por ejemplo, en la unidad de contenidos final, "Arte, cultura y sociedad a finales del S. XX" se presentan los principales rasgos y logros de la sociedad española a finales del

---

<sup>508</sup> Ídem. p. 276.

<sup>509</sup> Ídem. p. 278.

S. XX y se plantea una investigación sobre la lucha de la mujer y sus reivindicaciones<sup>510</sup>. La única vez que el libro de texto "Milenio" de SM presenta a una mujer como protagonista es cuando expone la relación entre Camile Claudel y Auguste Rodin. Tras exponer las características de su relación se plantea la siguiente actividad al alumnado: *"¿Podrías sacar algunas conclusiones sobre la situación de la mujer en la segunda mitad del S. XIX a partir de la información que te proporciona esta imagen?"*<sup>511</sup>. En la unidad de contenidos "Construir un mundo nuevo: el proletariado" se propone la siguiente actividad sobre la emancipación de la mujer: *"(...) entre los objetivos de las obreras de la Internacional y de anarquistas y socialistas estuvo la emancipación de la mujer, que se consideraba doblemente oprimida: por el sistema capitalista y por los hombres. Elabora un informe escrito por una mujer representante de sus compañeras en que se exponga estas ideas"*<sup>512</sup>.

El libro de texto "Milenio" de la editorial SM es muy parecido en el aspecto cuantitativo y cualitativo al proyecto "Bitácora" de la misma editorial. Una de las diferencias es que en este hay una menor presencia de la vida cotidiana y de la presencia femenina en la Historia. Los autores del manual escolar se alejan de la Historia tradicional política y desarrolla una política en relación con la economía y la sociedad. Es una visión de la Historia en la que los protagonistas no son grandes individuos, sino las personas que forman la sociedad que pueden ser analizados y conocidos a través de la vida cotidiana y realizando actividades de Historia oral. Se llega a introducir aspectos tan novedosos como la memoria histórica en la unidad de contenidos de la Guerra Civil. Es de destacar la evolución historiográfica de la editorial SM de los libros de los dos periodos anteriores analizados y los libros del proyecto "Milenio" o "Bitácora".

Como mencionamos en el capítulo 6, la editorial Vicens Vives tiene dos propuestas editoriales para el período 1995-2000. Una propuesta provisional en el proceso de introducción en los cursos 1994 y 1995 para 3º y 4º ESO que en realidad es una adaptación libros de BUP de la editorial a los contenidos de la ESO. A partir de 1996 se crea el proyecto definitivo de la editorial para ESO denominado "Tiempo". Los libros que se encuentran en la base de datos y en el catalogo de la Biblioteca Nacional

---

<sup>510</sup> Ídem. p. 308.

<sup>511</sup> Ídem. p. 85.

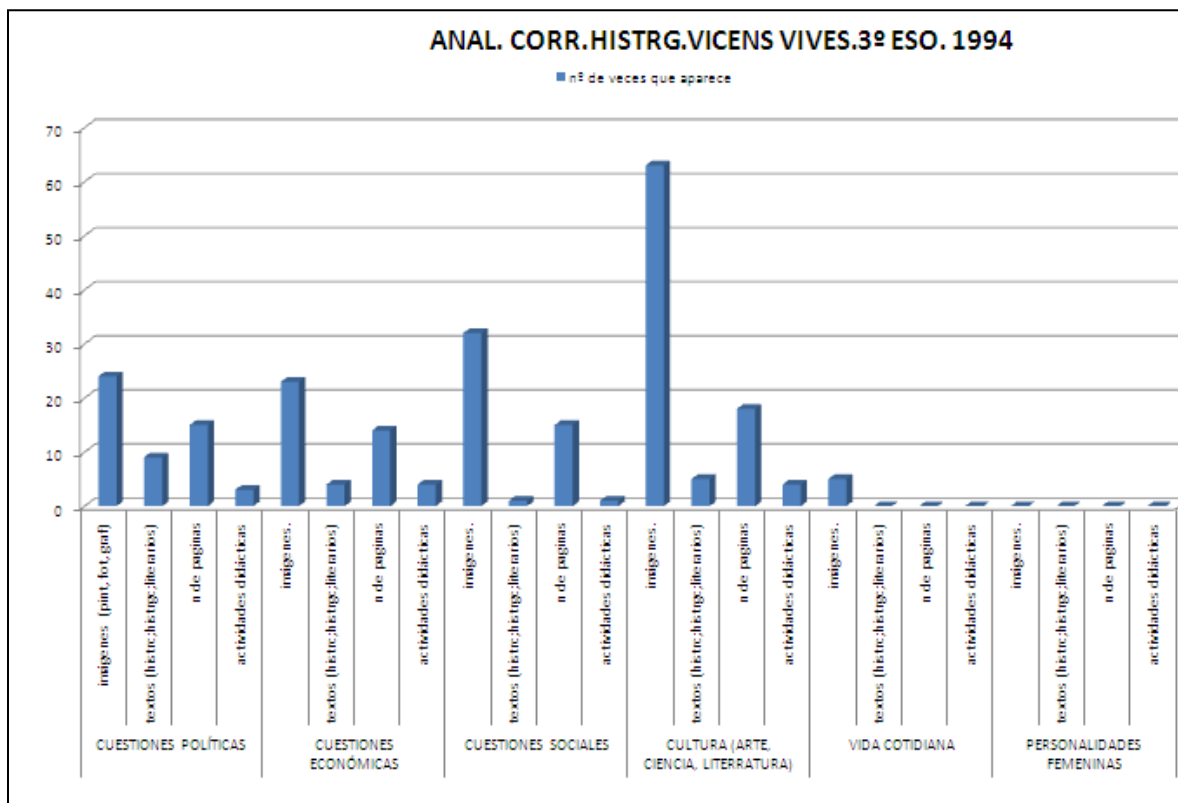
<sup>512</sup> Ídem. p. 145.



son ediciones para todo el territorio nacional y ninguno está pensado para su distribución en una determinada Comunidad Autónoma.

El libro de texto de Vicens Vives de 3º de ESO de 1994 tiene un predominio de la variable cultural en los ítems de imágenes y páginas. La siguiente variable por importancia numérica es la política. Las variables sociales y económicas van a continuación con valores muy parecidos. La variable sobre la vida cotidiana tiene una escasa presencia y destaca en el ítem de las imágenes. La distribución del ítem de las páginas es el siguiente: 29.03% para páginas con cuestiones políticas, 24.19% para cuestiones sociales, 24.19% para cuestiones políticas y 22.58% para economía.

**GRÁFICO Nº33. Análisis de corrientes historiográficas. Vicens Vives. 3º ESO. 1994**



Llama la atención que el texto corresponde al libro de 1º de BUP de ediciones anteriores y que los autores del libro no se han tomado ninguna molestia para intentar eliminar de los contenidos las referencias a la anterior materia de "Historia de las civilizaciones": *"El curso pasado han estudiado con cierto detalle la revolución que estalla en Francia en el año 1789. Hay una serie de hechos que debes recordar (...). En este curso, en el que debes estudiar la historia de las civilizaciones, no nos*

corresponde ni repetir ni ampliar lo estudiado entonces. Nos interesa analizar la revolución de 1789 como un modelo de revolución<sup>513</sup>. El libro tiene presencia de Historia del género en la unidad de contenidos nº 11 con la inclusión de textos sobre la educación de las mujeres en el S. XVIII. En la unidad de contenidos "La civilización industrial" contrapone imágenes de burguesas y obreras y en la unidad de contenidos nº 16 emplea el cuadro de *Las segadores de Millet* para explicar las duras condiciones de trabajo de la mujer en el s. XIX. Casi no se plantean al alumnado actividades didácticas sobre estos documentos que presenta el libro de texto.

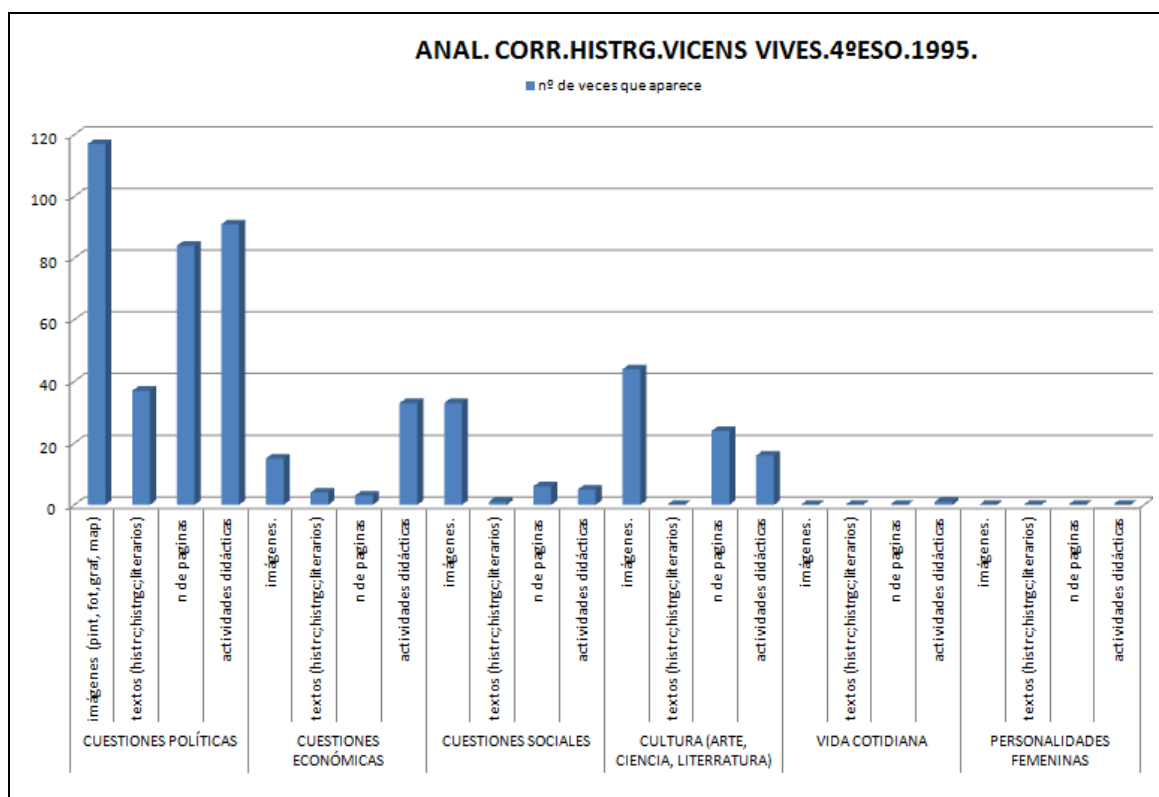
En la unidad de contenidos "Las monarquías absolutas" predomina el carácter político pero dentro de una concepción social y de organización del poder político. En esta unidad hay cinco imágenes con carácter político. Dos de estas imágenes son de Carlos I y de Felipe II. Otra imagen es de Luis XIV con su Consejo de Estado. Las otras dos imágenes están relacionadas con la representación del poder al ser el Palacio de Versalles y la ceremonia de matrimonio de Luis XIV. Se nota que es un libro provisional realizado con "retazos" de los libros de BUP. Un dato claro son las pocas actividades didácticas planteadas en relación a las actividades didácticas que se plantean en la etapa educativa de ESO al seguir las directrices de la LOGSE. Las "últimas corrientes historiográficas de finales del s. XX" están presentes en el libro de texto como, por ejemplo, la Historia del género, Historia política desde una visión global y un mínima presencia de Historia de la vida cotidiana. Escasas actividades didácticas relacionadas con la escasa presencia de estas corrientes historiográficas.

El manual escolar de Vicens Vives para 4º ESO publicado en 1995 tiene un predominio abrumador de las cuestiones políticas en todos los ítems analizados. Las siguientes variables son las culturales, las económicas y las sociales, prácticamente no hay vida cotidiana. El reparto del ítem de páginas se realiza con un 71.79% para páginas con contenido político, un 20.51% para cultura, un 5.12% para la sociedad y un 2.56% para economía. La distribución de las actividades según su tipología es un 62.32% para política, un 22.60% para economía, un 10.95% para cultura, un 3.42% para actividades con cuestiones sociales y un 0.6% para vida cotidiana.

---

<sup>513</sup> BENEJAM, Pilar; FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1994. p. 174.

**GRÁFICO Nº34. Análisis de corrientes historiográficas. Vicens Vives. 4º ESO. 1995**



Uno de los primeros rasgos a destacar es que el libro no tiene ningún contenido dedicado a Historia de España. Para comprender la I Guerra Mundial y la II Guerra Mundial se utiliza una explicación multicausal. Al explicar la Revolución soviética se usa la imagen de la toma del Palacio de Invierno con el siguiente texto explicativo: “*La toma del Palacio de Invierno es el momento de la Revolución bolchevique, cuando se ocupa el símbolo del antiguo poder de los zares y el edificio donde se había instalado el gobierno provisional presidido por Kerensky*”<sup>514</sup>. En la unidad de contenidos nº 14 “Conflictos y tendencias en distintas áreas del mundo” se da prioridad a analizar los aspectos políticos y económicos. En la unidad de contenidos “Hacia una civilización universal” se toma el texto del último tema del libro de 1º de BUP de la editorial Vicens Vives como referencia. De esta forma, igual que en el libro de 1º de BUP se defiende la importancia de la civilización europea, a pesar de su repliegue en los últimos años.

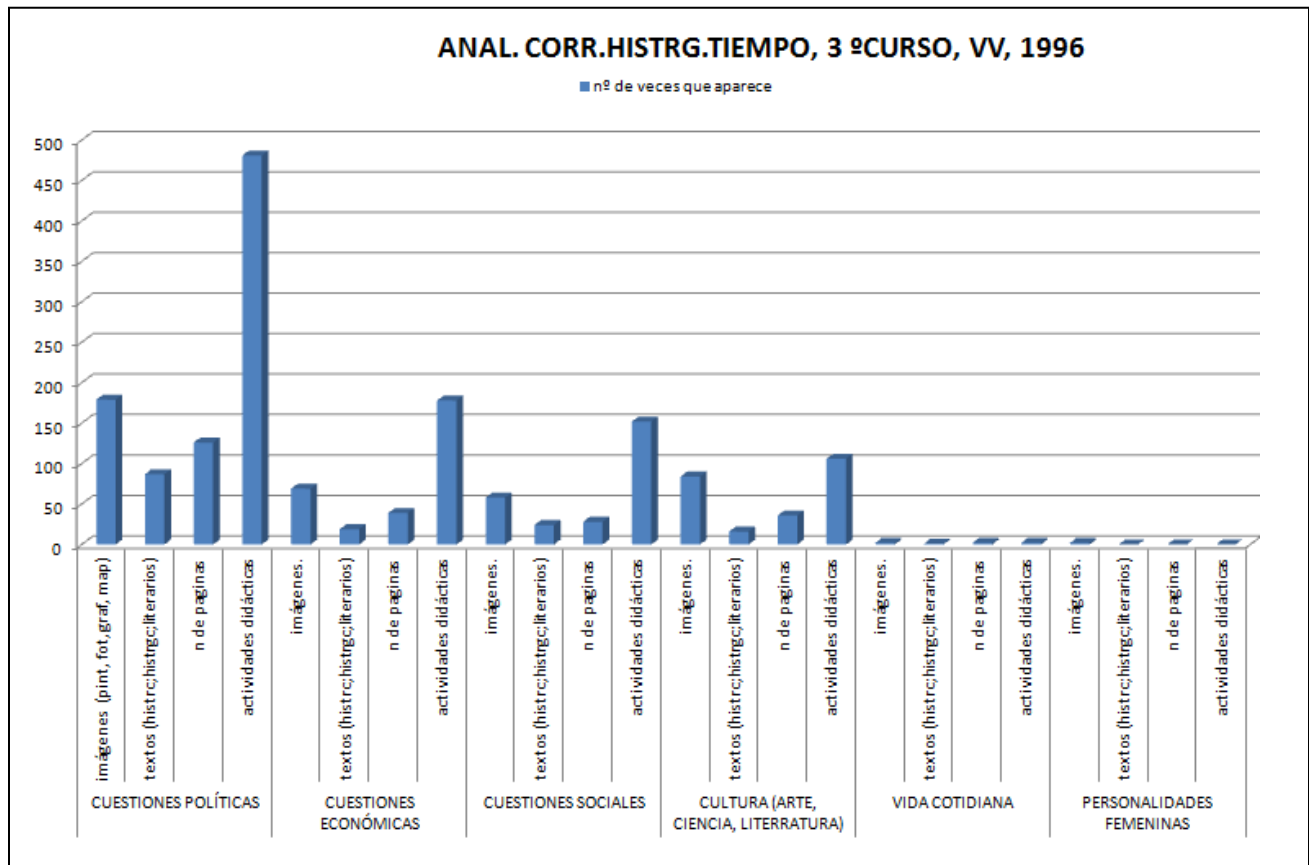
<sup>514</sup> FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1995. p. 96

El libro de 4º de ESO de Vicens Vives de 1995 coincide con el libro de 3º de ESO en la escasa presencia cuantitativa de la vida cotidiana. A pesar de ser un texto escolar que es una adaptación del último tema de los libros de BUP a la ESO, se diferencia del anterior libro por el mayor número de actividades (146 actividades en total). Este manual escolar adopta las "nuevas formas de hacer Historia" y alguna de "las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" como una Historia política alejada de la Historia política tradicional que centra su atención en procesos políticos protagonizadas por personajes masculinos. En el manual escolar falta alguna de las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" como la Historia del tiempo presente, la Historia del género y un mayor desarrollo de la vida cotidiana.

A continuación, empezamos el análisis de los libros de texto de la editorial Vicens Vives que fueron creados para ESO y que reciben el nombre de proyecto "Tiempo". El libro de 1º ESO tiene dieciséis temas. Quince temas están relacionados con la Geografía. Para este trabajo de investigación se analizará la unidad de contenidos que está dedicada a "España en la Unión Europea" por la cuestión de la identidad europea y la última unidad didáctica denominada "La Constitución" para analizar la cuestión de la identidad política y la de España. Por lo tanto, en estas unidades didácticas de este libro de 1º de ESO es normal que el aspecto político tenga un claro predominio. Por la temática de esas unidades didácticas no hay cuestiones historiográficas.

El manual escolar de Vicens Vives para 3º ESO del proyecto "Tiempo" publicado en 1996 tiene un predominio de las variables políticas seguidas de las cuestiones económicas. A continuación, están las variables económicas, sociales y culturales. Destaca la ausencia de vida cotidiana que en otros libros de otras editoriales tiene una presencia por lo menos mínima. La distribución del ítem de páginas es un 54.54% para páginas relacionadas con cuestiones políticas, un 16.88% para economía, un 15.58% para cultura, un 12.11% para cuestiones sociales y un 0.8% para vida cotidiana. El reparto de las actividades según su tipología es un 52.33% para política, un 19.36% para economía, un 16.54% para actividades con un contenido social, un 11.53% para cultura y un 0.21% para vida cotidiana.

**GRÁFICO Nº35. Análisis de corrientes historiográficas. Vicens Vives. Tiempo. 3º ESO. 1996**



El libro abarca desde el periodo temporal del inicio de las grandes transformaciones de finales del S. XVIII hasta el final de la II Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Civil en España. En la primera unidad de contenidos aparece el apartado "Aprendo a: comentar documentos históricos" donde se explica cuales son las fuentes escritas, como analizarlas y ,en concreto, el caso del diario personal. Hay una escasa presencia femenina en este libro de texto. Por ejemplo, en el tema de la Revolución francesa sólo aparece la imagen de una sans culotte con un texto explicativo que sólo menciona el importante papel que tuvieron. El movimiento sufragista se explica en la unidad de contenidos de las revoluciones burguesas y se plantea con un texto explicativo sobre el sufragio de la mujer con un grabado y dos preguntas. Otro momento en que se trata la presencia femenina es en la I Guerra Mundial a través de las imágenes de los carteles. La última referencia a la presencia femenina en el libro de texto es una fotografía de unas mujeres trabajando en una fábrica de obuses en la URSS.

Se plantea una actividad relacionada con la vida cotidiana al presentar un grabado de unos mineros y proponiendo la siguiente actividad: "Describe cómo consideras que es la vida del minero y cómo crees que es el entorno ambiental en una zona minera"<sup>515</sup>. El libro plantea actividades con una diversidad de fuentes en relación con los planteamientos de las "nuevas formas de hacer Historia" y recogiendo fuentes que emplea las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX". De esta forma, en uno de los apartados denominados "Dossier" se hace una presentación sobre la arqueología industrial en la cual se dice: "(...) *puede conseguir algo más que conservar y catalogar monumentos y máquinas, también puede analizar las características de la sociedad industrial, ayudándose de la historia oral, la toponimia, la lingüística, la estructura urbana de las ciudades. De esta manera se pueden ampliar las posibilidades que ofrecen las fuentes escritas para el análisis histórico*"<sup>516</sup>. Después de la explicación se propone la siguiente actividad: "*Realiza un pequeño trabajo de investigación. Busca en tu casa, en la de los abuelos o de algunos amigos, algún objeto similar a éstos, o sea una máquina de escribir antigua, una radio, una máquina fotográfica... Si encuentras alguna pieza que consideres importante, trata de averiguar su fecha aproximada de fabricación y compara sus características con un aparato similar actual*"<sup>517</sup>.

Al explicar la situación de España en el S. XIX se habla de una modernización política incompleta y de una modernización económica tardía. De esta forma, España se presenta como un país con rasgos arcaicos y otros modernos. Se buscan explicaciones globales para el final del reinado de Isabel II y se habla de una cadena de crisis económica, financiera y social. Se plantean actividades sobre fuentes históricas para que el alumnado reflexione sobre los aspectos políticos y negativos de la Desamortización de Mendizábal, otras para que compare rasgos de la Constitución de 1845 y 1856, y otras para analizar y valorar la tabla de gastos de una familia obrera. Se facilita una visión global y objetiva de la situación política española desde el fin de la Restauración, la II República y el inicio de la Guerra Civil: "(...) *En el fondo se planteaba la idoneidad del modelo político de Cánovas. Un modelo político es como un edificio; cuando comienzan a surgir grietas resulta problemático su uso. Los gobiernos se debilitaron, y los problemas de España no se solucionaban. Esto desembocó en el*

---

<sup>515</sup> FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; LLORENS SERRANO, M.; ORTEGA CANADELL, R.; ROIG OBIOL, J.: *Op. Cit.* 1996. p. 90.

<sup>516</sup> Ídem. p. 96.

<sup>517</sup> Ídem. p. 96.

*golpe de estado del general Primo de Rivera (1923). La dictadura no fue la solución. Su fracaso arrastró al rey y se proclamó la República. En 1931, la II República nació como un régimen reformista, que intentó la modernización de España. Pero las reformas, siempre lesionan intereses; y los españoles se dividieron. Se iniciaba el camino hacia la guerra*<sup>518</sup>. En esta línea la explicación de las causas de la Guerra Civil se hace de una forma bastante global e imparcial: "Las causas del conflicto. Las reformas de la República habían lesionado muchos intereses y generado enemigos del régimen, dispuestos a derribarlo por cualquier medio. Así se fue gestado el conjunto de fuerzas que respaldó el golpe de estado contra la República en julio de 1936. Al fracasar el golpe, pero no disponer el gobierno de suficientes medios para reprimirlo todo, se iniciaría el enfrentamiento bélico de tres años, la Guerra Civil"<sup>519</sup>. Se plantea una actividad al alumnado para que anote en dos columnas los argumentos de un republicano y de un nacional sobre cuestiones conflictivas como la cuestión religiosa. Destaca la no inclusión de actividades relacionados con Historia oral o de Historia de la vida cotidiana que es algo normal en otras editoriales y que revela que aunque presentes las "corrientes historiográficas del finales del S. XX" no tienen gran importancia.

El análisis de este libro de 3º de ESO del proyecto "Tiempo" de Vicens Vives nos muestra una escasa presencia cuantitativa de la corriente de Historia de la vida cotidiana y de la Historia del género en todos los ítems. Se refleja las "nuevas formas de hacer Historia" en el tratamiento de las fuentes, la concepción del tiempo y en la concepción de la Historia política. No hay una gran presencia de "las corrientes historiográficas de finales del S. XX". Hay bastantes contenidos y actividades que relacionan procesos o acontecimientos de la Historia con la actualidad. Por ejemplo, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano con la Constitución de 1978 o relacionar las ideas de Rousseau con el actual sistema democrático español.

El último libro de Vicens Vives que vamos a analizar es el libro de 4º ESO del proyecto "Tiempo" publicado en 1997. En este libro hay un predominio de las cuestiones políticas, seguida de las cuestiones económicas. En tercer lugar, las cuestiones culturales y, en último lugar, la vida cotidiana con una presencia mínima. Ausencia muy significativa de personalidades femeninas en todos los ítems. La

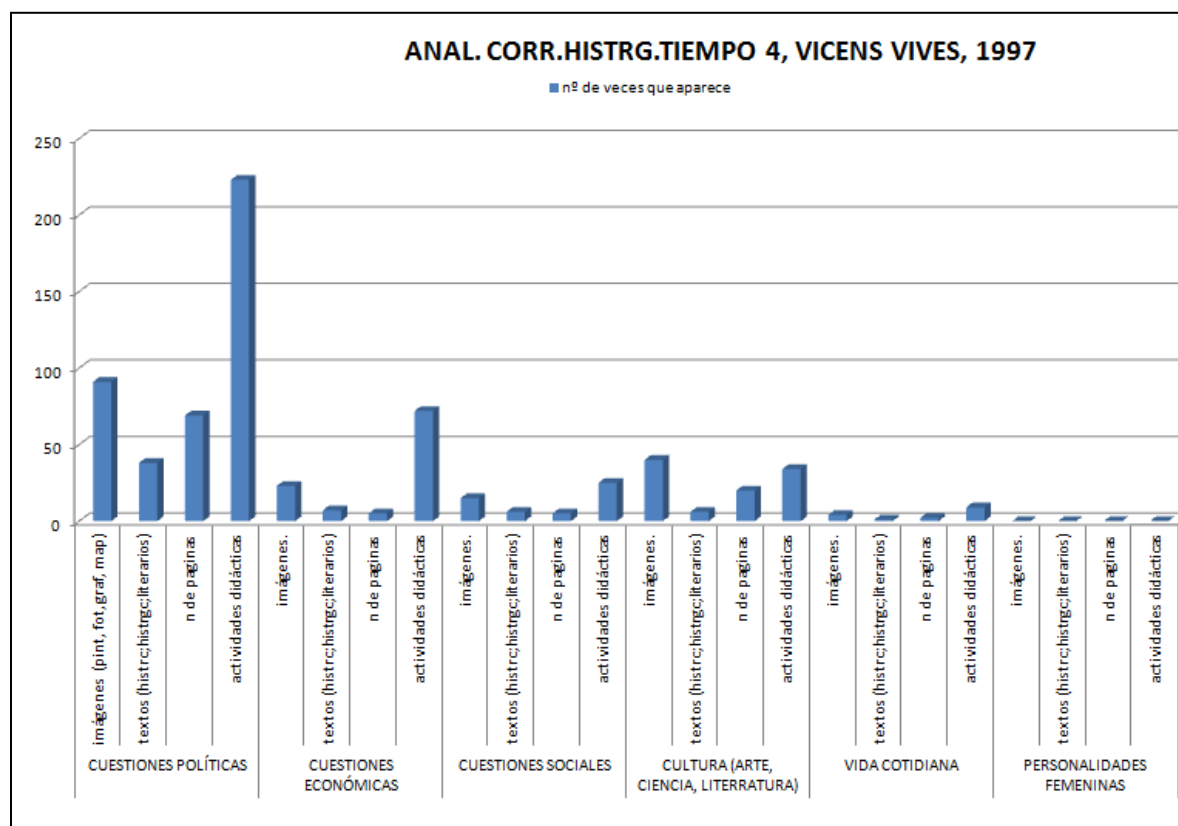
---

<sup>518</sup> Ídem. p. 250.

<sup>519</sup> Ídem. p. 260.

distribución del ítem de páginas es un 68.31% para páginas relacionados con política, un 19.80% para cultura, un 4.95% para páginas con cuestiones económicas y un 1.98% para vida cotidiana. La composición de las actividades según su tipología es un 61.43% para política, un 19.83% para economía, un 9.36% para cultura, un 6.88 para actividades de carácter social y un 2.47% para vida cotidiana.

**GRÁFICO N°36. Análisis de corrientes historiográficas. Vicens Vives. Tiempo. 4º ESO. 1997**



La primera unidad de contenidos está dedicada a la Guerra Fría. Los autores del libro escolar explican la Guerra Fría de la siguiente forma: *"La Guerra Fría surgió como una consecuencia de ese recelo mutuo entre occidentales y comunistas fue un estado de tensión permanente entre ellos. Esta tensión, sin embargo, se detuvo siempre ante el riesgo de choque directo para evitar una nueva guerra mundial a la que las armas tecnológicas, y especialmente la bomba atómica, hubieran convertido en un suicidio de la humanidad"*<sup>520</sup>. A grandes rasgos coincide con el planteamiento de la Guerra Fría

<sup>520</sup> FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; PONS GRANJA, J.: *Op. Cit.* 1997. p.4



que hace el profesor Juan Carlos Pereira Castañares de la Guerra Fría como un conflicto que surge de la tensión entre EE. UU y la URSS al finalizar la II Guerra Mundial, es un enfrentamiento no bélico por la presencia de armas nucleares<sup>521</sup>. Las actividades que se proponen son variadas como una redacción sobre los inconvenientes de una ciudad dividida, la elaboración de un dossier sobre fotografías del Berlín dividido, una propuesta de alternativas que tenía EE. UU ante la crisis de misiles en Cuba.

El libro apuesta por la utilización de fuentes escritas y fuentes gráficas en relación a uno de los principios de las "nuevas formas de hacer Historia". De esta forma, al explicar la descolonización desde una perspectiva multicausal se propone la actividad de realizar un tema escrito sobre la descolonización de la India y se pide al alumnado que no sólo tenga en cuenta las fuentes escritas, sino también las fuentes gráficas. Siempre se utilizan explicaciones que engloben varios factores para entender procesos históricos como, por ejemplo, la hegemonía de EE. UU en el mundo occidental o la crisis de EE. UU durante el gobierno de Gorbachov.

En el libro se desarrolla la corriente historiográfica que defiende las biografías como un medio de acceso al conocimiento histórico y que es una corriente que se revitaliza al finalizar el S. XX desde una perspectiva no tanto individual de personajes sino de globalidad social. En este sentido el libro de texto explica lo siguiente: *"Elaborar la biografía de un personaje histórico no es analizar un personaje en sí mismo, sino establecer los vínculos entre su actuación y los destinos colectivos de un país en un período determinado y en un contexto histórico preciso. De este modo, es necesario reconocer las influencias que ha recibido, establecer sus ideas políticas y las acciones que ha emprendido y finalmente, evaluar lo que ha sobrevivido de su forma de pensar y de sus acciones concretas"*<sup>522</sup>. En la actividad que, más adelante se propone al alumnado, todos los personajes son masculinos (John F. Kennedy, Mahatma Gandhi, Stalin, Che Guevara y Francisco Franco) olvidando la presencia de personalidades femeninas.

---

<sup>521</sup> PEREIRA CASTAÑARES, Juan Carlos: *Historia y presente de la Guerra Fría*. Madrid: Istmo. 1989

<sup>522</sup> FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; PONS GRANJA, J.: *Op. Cit.* 1997. p.62.

Al explicar el régimen del franquismo se define como una dictadura que tiene su legitimidad en la Guerra Civil: *"A lo largo de esos casi 40 años, el régimen dictatorial permaneció inalterable en sus más básicos principios: concentración de poderes en manos de Franco, y ausencia de Constitución, de sufragio, de libertad de partidos y de derechos democráticos individuales y colectivos. Su única legitimidad provenía del hecho de haber ganado la Guerra Civil"*<sup>523</sup>. Se plantea al alumnado una actividad para que establezca las diferencias del franquismo con el sistema político que vive el alumnado en la actualidad. Los protagonistas individuales, como el rey Juan Carlos I y Adolfo Suárez, tienen una gran importancia en la Transición democrática. Se plantea la Transición democrática como una reforma pactada fruto del compromiso entre todas las fuerzas políticas.

El libro de texto propone una actividad de investigación grupal a través de entrevistas sobre los cambios en las formas de vida y en las costumbres entre generaciones actuales y anteriores: *"Vuestros padres y abuelos han vivido buena parte de su existencia bajo el franquismo. Muchos de sus problemas, de sus recuerdos cotidianos y de sus inquietudes son una fuente de conocimiento para rescatar la memoria colectiva de ese período. La historia oral se basa en el aprovechamiento de las fuentes orales, es decir, en entrevistar a personas cuyos recuerdos y vivencias puedan ser útiles para la reconstrucción histórica del período que interesa conocer. La propuesta de trabajo a realizar consiste en una pequeña investigación en grupo. Esta investigación estará basada en una entrevista a algún familiar para que explique sus recuerdos y vivencias durante el franquismo. El objetivo es averiguar los cambios sufridos en los últimos cincuenta años, y así poder comparar las formas de vida y las costumbres de la generación de nuestros padres o abuelos con las de nuestra generación"*<sup>524</sup>. Una de los temas propuestos es "las mujeres: madres y esposas". Esta actividad didáctica recoge varias corrientes historiográficas como la Historia oral, la Historia de la vida cotidiana y la cuestión de la Memoria colectiva.

La unidad didáctica "España en democracia" expone como idea principal que este período ha significado el desarrollo de un país democrático y la configuración de un país moderno y desarrollado a través de la labor de los gobiernos de la UCD y del PSOE. Los esfuerzos se han centrado en tres direcciones: reformas políticas, reformas

---

<sup>523</sup> Ídem. p. 76

<sup>524</sup> Ídem. p. 92

de la organización territorial del Estado que dan demanda a las nacionalidades históricas y a las regiones históricas, y medidas de modernización en la economía y en la sociedad<sup>525</sup>. Al tratar el 23-F se habla del protagonismo del rey para el fracaso del golpe de Estado.

El libro realiza muy pocas referencias a la presencia femenina. En la unidad de contenidos "España en democracia" se hacen presentes en varios momentos. Uno de estos momentos es cuando, se presenta una fotografía de mujeres a favor de la despenalización del aborto y con el siguiente texto explicativo: *"Manifestación a favor del aborto. En un país tradicional y católico, la despenalización del aborto fue una tarea polémica. Mientras los grupos feministas, los partidos de izquierda y amplios grupos de población reclamaban el derecho de la mujer a decidir la libre interrupción de su embarazo, la derecha conservadora, la Iglesia y los diversos grupos de presión se oponían frontalmente. El resultado fue una ley limitada a tres supuestos y sometida a fuerte control médico"*<sup>526</sup>. Dentro de los contenidos conceptuales se dedica un apartado a explicar los cambios de la situación de la mujer: *"Por otro lado, la estructura social también se ha transformado en otros aspectos. Quizás el más relevante sea la espectacular incorporación de la mujer a la vida pública (enseñanza, trabajo, política...) respaldada legalmente por la Constitución, que consagra el principio de igualdad y no discriminación por razón de sexo. AL nuevo papel de la mujer hay que añadir los cambios en la estructura familiar: un espectacular descenso de las tasas de natalidad (1,6% en 1995), aumento de las familias monoparentales (sólo padre y madre), retraso de la edad de matrimonio y de la de reproducción"*<sup>527</sup>. Esta mínima presencia de la Historia del género en este libro de texto se observa cuando sólo se plantea una actividad didáctica de refuerzo sobre la situación de la mujer en el final del S. XX: *"¿Cuáles son los grandes cambios respecto a la mujer y a la familia?"*<sup>528</sup>.

El libro de 4º ESO del proyecto "Tiempo" presenta unos valores cuantitativos muy parecidos al libro de 3º ESO con el predominio de las cuestiones políticas, seguido de las culturales, económicas y sociales, y, en último lugar, la vida cotidiana (con valores un poco más altos en el de 4º ESO) y sin atención a las personalidades femeninas. El libro tiene presentes las "últimas corrientes historiográficas del finales

---

<sup>525</sup> Ídem. p. 94.

<sup>526</sup> Ídem. p. 104.

<sup>527</sup> Ídem. p. 105.

<sup>528</sup> Ídem. p. 105

del S. XX” como la Historia de las relaciones internacionales, la Historia oral, la Historia política y la Historia de las biografías, pero ambas desde una perspectiva global y social. La presencia de la Historia de la vida cotidiana y del género es mínima desde el aspecto cuantitativo y cualitativo. La presencia de la Historia del género es escasa tanto en contenidos teóricos y más en actividades didácticas.

## **7.5. CONCLUSIONES.**

Tal como dijimos en el apartado 7.1, para analizar la presencia de las corrientes historiográficas presentes en los libros de texto, en primer lugar se efectuaría un análisis individual de tipo cuantitativo y otro cualitativo de los manuales escolares agrupados por periodos de tiempo. Esto es lo que hemos realizado en los apartados 7.2, 7.3 y 7.4. Después, para concluir, se realizaría un análisis comparativo entre los libros de texto de la misma editorial y entre los textos escolares de las cuatro editoriales por periodo de tiempo. En último lugar, se establecería los cambios y permanencias de la presencia de las corrientes historiográficas en los manuales escolares entre 1975 y 2000. Estos aspectos son los que analizaremos en este apartado.

### **LIBROS DE 1º DE BUP Y DE 3º BUP ENTRE 1975 Y 1985.**

El análisis de los ítems (páginas, actividades, textos e imágenes) de los libros de la editorial Anaya nos muestra que el orden de las variables historiográficas presentes en los libros de texto se ordena de la siguiente forma cultura, política, sociedad y economía. Las variables de la vida cotidiana y de personalidades femeninas tienen una mínima presencia. En los libros de 1º de BUP se observa la presencia de las “Nuevas formas de hacer historia” (en especial, Annales) en las variables anteriores que responden a la Historia cultural, la Historia política de las relaciones de poder, la Historial social global y la Historia económica. La presencia de estas “nuevas formas de hacer Historia” aparece en el planteamiento inicial de estos libros y en el desarrollo de los contenidos. Aunque falta un desarrollo del aspecto didáctico. Hay una correspondencia entre el planteamiento inicial y el desarrollo de los contenidos. La presencia de las nuevas corrientes historiográficas de fines del S. XX es escasa. En los libros de 3º de BUP de Anaya se encuentran presentes “las nuevas formas de hacer

Historia” en la visión global de las explicaciones de sus contenidos. En las cuestiones o temas claves sobre la historia de España se adoptan las últimas explicaciones. En relación a las nuevas corrientes historiográficas sólo hay alguna pequeña mención a la Historia del género y la Historia oral con alguna actividad de refuerzo sobre estos contenidos. El libro de Domínguez Ortiz y otros autores adopta un planteamiento más tradicional al defender en algún momento la importancia de los personajes individuales en la Historia.

Los libros de 1º de BUP de 1975 y 1985 de Santillana tienen el mismo agrupamiento y ordenamiento de las variables historiográficas en función de los ítems de análisis: cultura, política, sociedad y economía. Casi no hay presencia de vida cotidiana y de personalidades femeninas lo que nos hace ver que está alejada de las últimas tendencias historiográficas de finales del S. XX. En los libros de 3º de BUP los aspectos políticos dominan el ítem de páginas con un 66,67% y el ítem de actividades con un 72,68%. La cultura, lo social y la economía son las otras cuestiones de los ítems. Los libros de 1º de BUP responden a los planteamientos de “las nuevas formas de hacer Historia”. En la edición de 1985 se tiene más en cuenta los aspectos didácticos, siempre en relación con estas tendencias historiográficas. La diferencia con otros libros radica en sus planteamientos estructuralistas (en relación con el marxismo no dogmático) y una mayor importancia del aspecto de la economía). También hay una mayor presencia de la Historia del género. La Historia ofrecida en los libros de 3º de BUP es una Historia política en que los grupos sociales relacionados con el poder tienen gran importancia. Los planteamientos de las “nuevas formas de hacer Historia” están presentes en el planteamiento estructural de la obra. Las cuestiones claves o temas claves de Historia de España están actualizadas. Las nuevas corrientes historiográficas de finales del S.XX como la Historia del tiempo presente, la Historia de la vida cotidiana y la Historia del tiempo presente tienen muy poca presencia.

Las ediciones de 1981 y 1985 de 1º de BUP de la editorial SM son prácticamente iguales y su ordenación es igual que el de otras editoriales. En los ítems de páginas, actividades, imágenes y actividades la variable historiográfica de la cultura supera el 75%. El libro de texto de 1981 no tiene prácticamente actividades. En el libro de 3º de BUP de 1982 los ítems muestran el dominio de la variable política seguida de las variables culturales, sociales y económicas. El libro de 1º de BUP tiene en sus contenidos aspectos relacionados con las “nuevas formas de hacer Historia”, pero destaca por católica y tradicional en relación con los propietarios de la editorial (la

fundación Santa María es la que edita el libro) y por su poco interés por el aspecto didáctico. Lo cual nos lleva a una concepción tradicional de la enseñanza de la Historia. El libro de 3º de BUP tiene una visión política desde una perspectiva tradicional con protagonismo de los personajes masculinos. Destaca el aspecto católico (igual que en 1º BUP) por ejemplo destacando el carácter católico de la Constitución de 1812 o el anticlericalismo de la II República. Muestra una visión parcial sobre las causas de la Guerra Civil y se evita catalogar como dictadura al régimen de Franco.

Las ediciones analizadas de Vicens Vives de 1975 y 1985 son prácticamente iguales. Las variables historiográficas muestran la misma ordenación que el resto de editoriales. Se observa un predominio de las "nuevas formas de hacer Historia" en los libros de 1º de BUP que se caracterizan por recoger una síntesis de las principales posturas historiográficas sobre cuestiones claves. Las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" (por ejemplo, la Historia de la vida cotidiana y la Historia del género) tienen una mínima presencia. Los libros de Vicens Vives de 3º de BUP reflejan los debates y los últimos estudios en las cuestiones claves de la Historia de España y relacionándolos con Europa. Las últimas tendencias historiográficas (como la Historia de la vida cotidiana, la Historia del género y la Historia del tiempo presente) están muy poco presentes. El aspecto didáctico está muy poco desarrollado y se le da poca importancia al postergarlo al final del libro de texto.

Las principales variables historiográficas según la presencia en los ítems (paginas, actividades, textos e imágenes) analizados en los libros de texto de 1º de BUP por orden son las relacionadas con la cultura, la política, la economía y la sociedad en los libros de las cuatro editoriales. El predominio de la variable cultural está en relación con la temática de la materia de 1º de BUP "Historia de las civilizaciones". La variable cultural y la política están en función de los nuevos planteamientos historiográficos. La variable cultural corresponde a la Historia de la cultura o la nueva Historia cultural y la variable política responde a la Historia política basada en las relaciones de poder y en los grupos sociales. Ha desaparecido la visión de que los protagonistas de la Historia son los grandes personajes. Los protagonistas de la Historia son los "hombres" en sociedad (olvido de la mujer). Después de la variable cultural, están las variables relacionadas con la economía y la sociedad.

A partir del análisis de los ítems de los libros de texto de 3º de BUP las variables, en orden, son las siguientes: políticas, culturales, sociales y económicas.

Prácticamente, no hay presencia de la vida cotidiana y del género. Este predominio de las variables políticas está en relación con los contenidos planteados en el programa oficial que tienen que ver con una Historia política del Estado español. Sin embargo, en casi todas las editoriales se desarrolla una Historia política desde una perspectiva renovada. Hay editoriales que todavía tienen influencias de la Historia tradicional por la importancia de los personajes (Anaya-Domínguez Ortiz y SM) y casi todos han eliminado los contenidos de la visión de la Historia del nacionalcatolicismo.

Las principales cuestiones claves de Historia Universal o de España responden a los planteamientos e investigaciones del momento. De esta forma, la historiografía española se ha adaptado con retraso a la historiografía europea. Hay libros con un mayor interés por el estructuralismo como Santillana, otras que dan una versión cristiana como SM, Anaya sigue las ideas de Annales y Vicens Vives intenta realizar una síntesis de la historiografía del momento. El retraso se sigue observando en que los nuevos planteamientos que surgen como Historia del género, Historia de la vida cotidiana, Historia del presente todavía no tienen una gran presencia.

No hay correspondencia entre el cambio en la introducción de tendencias historiográficas con las actividades didácticas planteadas. Hay editoriales que el número de actividades didácticas es muy escaso como SM y Vicens Vives. Las editoriales Anaya y Santillana incorporan las actividades al final de tema o unidad de contenidos dándoles una menor importancia. Hay una correspondencia entre los planteamientos de las introducciones y los contenidos historiográficos desarrollados.

#### LIBROS DE 1º DE BUP Y DE 3º BUP ENTRE 1986 Y 1994

Los tres libros de Anaya de 1º de BUP tienen una parecida distribución de variables historiográficas a partir de los ítems de páginas, actividades, imágenes y texto. La principal diferencia es que el libro de 1987 en los ítems apreciamos presencia de las variables de vida cotidiana y personalidades femeninas. En el libro de 3º de BUP la variable política es la más importante (por ejemplo, en el ítem de las páginas es un 39,6%) y la variable de la vida cotidiana se hace visible (un 5% de las páginas está dedicada a esta variable).

Santillana durante este período reeditó el libro de 1º de BUP editado en 1985. La editorial publicó un nuevo libro de 3º de BUP en 1986 en los ítems de páginas y actividades se observa un dominio de las variables políticas con más de un 50% de presencia en ambos ítems. A continuación sobre un 20% en los ítems comentados está la variable de cultura. Es de destacar que no hay presencia en los ítems analizados de presencia femenina y de vida cotidiana. La explicación de este predominio de una historia política desde la perspectiva de las relaciones de poder está, como ya se ha comentado, en el programa oficial que marca que el principal protagonista de la Historia es el Estado de España. La perspectiva política domina desde el análisis cuantitativo y cualitativo. Las cuestiones claves o temas claves en la Historia de España (feudalismo, revolución industrial...) están explicados tomando como referencia las últimas investigaciones del momento. En la propuesta didáctica se tiende en frecuentes ocasiones a proponer el análisis de dos fuentes históricas que aportan visiones contrapuestas para que el alumnado extraiga sus propias conclusiones. En el tema relacionado con la Historia del tiempo presente, la Transición democrática, se da una mayor importancia a los protagonistas individuales que a los agentes sociales.

El libro de la editorial SM de 1987 es el mismo libro que de 1982. En este período temporal hemos analizado sólo el libro de 3 de BUP de 1994 de Vicens Vives al ser el único localizado en la Biblioteca Nacional de esta editorial en este período. Como ya dijimos en el aspecto cuantitativo sigue las pautas de todas las editoriales en todos los ítems la cuestión que predomina es la política, sólo un 1,11% de actividades tienen relación con la vida cotidiana. En un análisis cualitativo también predominan las cuestiones de Historia política desde una perspectiva renovada. Sobre los temas o cuestiones claves se adoptan las visiones más modernas. Destaca el incremento de páginas relacionadas con la Historia del tiempo presente de las ediciones del período 1975-1985. Se destinan 13 páginas en las que las personalidades políticas D. Juan Carlos y Adolfo Suárez adquieren gran protagonismo. El aumento de contenidos teóricos no se refuerza con actividades didácticas.

La valoración de los ítems analizados (en especial, páginas y actividades) nos muestra que en los libros de 1º de BUP de las cuatro editoriales hay un dominio de las variables culturales seguidas de las políticas y en los de 3º de BUP de las cuestiones políticas seguidas de las culturales. La explicación la encontramos en el objeto de estudio de las programaciones didácticas en la de 1º BUP son civilizaciones y en 3º BUP el principal protagonista de la parte de Historia es una organización política como



el Estado español. Hay un poco más de presencia de cuestiones referidas a la vida cotidiana sobre todo en las ediciones de 1987 de Anaya, la variable de personalidades femeninas es prácticamente nula.

En las cuestiones claves o aquellas cuestiones que son objeto de debate por parte de la Historia, los libros de las editoriales Anaya, Santillana y Vicens Vives muestran concepciones renovadas. Por ejemplo, en el feudalismo exponen varios puntos de vista como el de Annales, el marxista o el institucionalista, aunque se observa un predominio de la visión global de relaciones de Annales destacando las peculiaridades de la Península Ibérica. Otro tema de debate la cuestión de las revoluciones casi todos adoptan la visión de la doble revolución de Hobsbawm. En cuestiones de Historia de España las cuestiones de la Guerra Civil van adquiriendo una mayor objetividad, al periodo de Franco ya se le conceptualiza como dictadura y va ganando una mayor presencia la Historia del tiempo presente con la Transición democrática. El libro más tradicional igual que en el periodo anterior es el de la editorial SM al ser una reedición.

Es evidente la presencia de las "nuevas formas de hacer Historia" que es una continuidad del periodo anterior, sobre las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" se renueva la visión política en la que las relaciones de los grupos en el poder gana protagonismo, pero las personalidades individuales en la Historia del tiempo presente siguen siendo muy importantes. Lo mismo con la visión cultural que busca las relaciones con la sociedad y la política. Sin embargo, las corrientes más novedosas de las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" están muy poco presentes. La relación con las actividades ha mejorado bastante. Anaya y Santillana incluye las actividades en el desarrollo de los contenidos dándoles un valor similar e incluso se muestran fuentes con visiones distintas para que el alumnado se forme su opinión. Sin embargo, todavía hay un cierto descuido por la didáctica y priman los contenidos expositivos. Por último, podemos hablar de una correspondencia entre los planteamientos teóricos iniciales de los libros de texto y lo que desarrolla en sus contenidos.

#### LIBROS DE ESO ENTRE 1995 Y 2000.

El análisis de los ítems, en especial el de páginas, de la editorial Anaya de este período muestra una evolución en los libros de cursos de 1º Ciclo con un predominio de cuestiones culturales y, luego, en 2º Ciclo de política. Destaca la fuerte introducción

de la variable de la vida cotidiana que en el ítem de páginas y actividades es muy importante en el libro de 1º Ciclo de 1º ESO. La presencia de la Historia de la vida cotidiana es importante desde los contenidos pero también desde las actividades. Las cuestiones claves de la Historia están tratadas desde la perspectiva de los últimos estudios. Hay aspectos de Historia oral y alguna actividad sobre Historia oral. Los libros de 1987 han mejorado su aspecto didáctico. Se nota que la introducción clara de "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" ha servido para desarrollar actividades que buscan una mayor implicación del alumnado.

El análisis de los ítems de la editorial Santillana de este período muestra que las variables relacionadas con la cultura y la vida cotidiana en el libro de 1º ESO son muy significativas (38,09% de páginas dedicadas a la cultura y 15,87% a vida cotidiana). En 2º ESO la cultura se mantiene y la vida cotidiana pierde importancia. En 3º ESO y 4º ESO la variable más importante es la política con un 51,52% de las páginas. La vida cotidiana está presente pero muy escasamente. El libro mantiene los planteamientos básicos de la "nueva forma de hacer Historia" e introduce en sus contenidos "las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" como la Historia de la vida cotidiana, la Historia del género y la Historia política pero desde la concepción del poder (se propone analizar imágenes de monarcas para ver los atributos que marcan su poder y el tipo de poder político que tienen). De las nuevas corrientes historiográficas faltaría la Historia oral. Las actividades mejoran su importancia y están en relación con las corrientes historiográficas comentadas.

El análisis de los ítems de páginas y actividades en los libros de la editorial SM de este periodo muestra una evolución. En el libro de 1º ESO hay un predominio de la variable cultural con una presencia de un 26,98% y una presencia de un 7,9% de vida cotidiana. En los libros de 2º, 3º y 4º ESO la variable más importante es la política, seguida de la sociedad o de la cultura, economía y vida cotidiana. Hay que destacar la evolución de los libros de la editorial SM en relación a los periodos anteriores. Se produce una actualización de los contenidos de los libros a las "nuevas corrientes historiográficas finales del S. XX" que se observa en la presencia de Historia de vida cotidiana, Historia del género e Historia oral. Las actividades están en relación con los contenidos y se proponen actividades relacionadas con la Historia oral y con la Memoria histórica. La relación entre la inclusión de nuevas corrientes historiográficas y mejora del contenido didáctico es evidente en el caso de este libro por partir de una visión muy tradicional en los dos períodos anteriores.

El análisis de los ítems de páginas y de actividades de los libros de texto de Vicens Vives nos muestra un predominio de la variable política. Las variables culturales, sociales y económicas están a continuación y en cada libro tienen posiciones distintas. La variable historiográfica que siempre está en último lugar es la vida cotidiana con un porcentaje en torno al 1%. Los libros de Vicens Vives del proyecto "Tiempo" están en la línea de esta editorial de incorporar las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" en Historia política, cultural, social y económica. La diferencia es que en relación con otros libros de la editorial de periodos distintos hay una mayor presencia de Historia oral e Historia del género con actividades, pero sigue siendo escasa en relación con la vida cotidiana.

En todos los libros de todas las editoriales se observa que en los ítems analizados en los libros de 1º ESO la variable más importante es la cultura y la vida cotidiana tiene una presencia significativa y en el resto de cursos la variable más importante es la política y la variable de la vida cotidiana es mínima. Sobre todo en los libros de 4º de ESO que tratan temas de Historia Contemporánea o Historia del tiempo presente la variable política es más importante. Parece como si los hechos más cercanos no se pudieran relacionar en una globalidad más amplia como se hace en la Edad Antigua o Media. Todas las editoriales analizadas reflejan cuando tratan de temas claves o cuestiones significativas de la Historia los planteamientos de los últimos estudios históricos. La incorporación de "las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" a los contenidos de los libros de texto se reflejan en las actividades por ejemplo de investigaciones en que el alumnado pregunta a sus personas más cercanas sobre hechos o procesos de cambio en los últimos años. La relación entre la incorporación de estas nuevas corrientes historiográficas y una mayor presencia de actividades con un carácter más participativo por parte del alumnado es evidente.

#### CAMBIOS Y PERMANENCIAS.

Al comparar la concepción de la Historia que se encuentra presente en los libros de texto de la Transición con el período del franquismo vemos la profunda transformación que se produjo en los libros de 1975. Los libros del franquismo respondían a una Historia positivista con predominio de la Historia política y cultural de tipo narrativo con un fuerte carácter nacionalista. Todos los manuales analizados del periodo de 1975 responden en la teoría (planteamientos previos) y en la práctica

(corrientes historiográficas presentes en los libros de texto) a una concepción de la Historia en relación con “las nuevas formas de hacer Historia”. El origen de ese cambio lo encontramos en primer lugar en la propia legislación que introducía esta nueva concepción de la Historia para ponerse en relación con el entorno europeo y en la formación universitaria de los profesores de instituto que son los autores y los que eligen el tipo de libros que va a usar el alumnado. No hay que dejar de señalar el retraso en España en aceptar los planteamientos de las “nuevas formas de hacer Historia” y la escasa correspondencia entre cambio historiográfico (que se encuentra presente en los contenidos de los libros de texto) y cambio didáctico en los libros de texto de la Transición. Las únicas permanencias que existen entre la concepción de la Historia que se tenía en el franquismo y la de los libros entre 1975 y 2000 son el usar las etapas clásicas de la Historia y su orden cronológico para la explicación de los procesos, la visión eurocentrista y nacionalista (en el sentido de que los Estados son uno de los contextos más importantes para comprender los procesos históricos).

En los libros de texto de los tres periodos estudiados en este trabajo de investigación el principal rasgo común es que en todos ellos está presente la concepción de la Historia de las “nuevas formas de hacer Historia”. El análisis de los ítems nos muestra un predominio cuantitativo de la variable política y de la variable cultural desde una perspectiva renovada y global de la realidad social.

Uno de los principales cambios que se observa en los libros analizados es que en el período 1975-1985 no hay prácticamente presencia de las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” y el aspecto didáctico está desatendido. Los libros del período 1986-1994 en algunas editoriales como Santilla y Anaya muestran cómo se van introduciendo alguna de estas corrientes historiográficas y la parte didáctica se pone en relación con los contenidos teóricos incluso formalmente en las mismas páginas de los libros de texto. Es en el período 1995-2000 con el desarrollo de la LOGSE donde se observa el cambio con una mayor presencia de las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX”. Una de las principales razones es, como vimos en el capítulo 5, que la propia legislación que desarrollaba la ley introducía estas corrientes historiográficas porque muchas de las personas que colaboraron en la redacción de esta legislación estaban a favor de renovación historiográfica y didáctica. Es una presencia en el caso de la Historia oral, Historia del género, Historia de la vida cotidiana y Historia de la mentalidad no mayoritaria sino minoritaria. Este cambio historiográfico está en relación con un cambio didáctico. Según se introducen las

nuevas corrientes historiográficas se introducen más actividades didácticas en relación con éstas. Estas actividades didácticas, por ejemplos las investigaciones a través de preguntar a las personas de su entorno, parten de que el alumnado tiene que ser protagonista de su aprendizaje partiendo de su realidad más inmediata. Esto está en relación con la concepción de la LOGSE de un aprendizaje constructivista y significativo. Sin embargo, estas actividades no son las que tienen una mayor presencia cuantitativa y cualitativa en los libros de texto. Las actividades didácticas mayoritarias son las referidas a trabajar las fuentes históricas escritas o gráficas facilitadas por el libro de texto.

## **CAPÍTULO 8. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DIDÁCTICAS**

### **8.1. CUESTIONES PREVIAS: METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS.**

En este capítulo analizaremos las actividades propuestas en los libros de texto para comprender la estrategia didáctica planteada en los mismos y, por tanto, el tipo de aprendizaje-enseñanza de los mismos. Este análisis es necesario para alcanzar algunos de los objetivos y comprobar algunas de las hipótesis planteadas en este trabajo de investigación. El primero de los objetivos que se conseguirán en este capítulo será “el análisis de la estrategia didáctica” para comprender la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene cada uno de los libros de texto y que de una forma global se tiene en cada uno de los periodos. Los otros dos objetivos que se alcanzarán serán “identificar las tendencias historiográficas presentes en los libros de texto” por la relación existente entre éstas y la didáctica que hemos comprobado en el capítulo 7 y “establecer las relaciones entre tendencias historiográficas, metodología didáctica y construcción de identidad/identidades”. Las hipótesis que se comprobarán mediante el análisis realizado en este capítulo son “1975-2000 es un período clave en la didáctica de la Historia en relación con las transformaciones que vivió España”, “la importancia del libro de texto para conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje en este período”, “las nuevas corrientes historiográficas han motivado un cambio en la concepción de la didáctica” y “conocer la estrategia didáctica puede ayudar a mejorar la enseñanza de la Historia y a conformar una sociedad capaz de afrontar los retos del S. XXI”.

Como explicamos en el apartado 1.7 la metodología planteada en este trabajo de investigación es mixta al unir el análisis de aspectos cuantitativos y el análisis cualitativo. El análisis cuantitativo mide en cada uno de los temas o unidades de contenido unos ítems que se agrupan en actividades según tipo de aprendizaje, actividades sobre fuentes históricas y otros recursos didácticos. Para determinar el tipo de aprendizaje que desarrolla cada libro de texto se contabiliza el número de actividades iniciales, actividades de refuerzo, actividades de ampliación, actividades de elaboración de síntesis y actividades cooperativas. La presencia y el tipo de actividades sobre fuentes históricas se cuantifica a través de los ítems de las propuestas de investigaciones históricas, de análisis de imágenes (mapas, gráficos, obras de arte y

fotografías), análisis de textos históricos, actividades de elaboración de vocabulario y propuesta de actividades en relación con las nuevas fuentes históricas (entrevistas orales, empatía, vida cotidiana...). Los libros que plantean al alumnado trabajar con fuentes históricas están en relación con las "nuevas formas de hacer Historia" y si las actividades trabajan cuestiones a partir de nuevas fuentes históricas esa propuesta didáctica está influida por "las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX". Por último, en otros recursos didácticos se agrupa el ítem exposición objeto de estudio y el ítem exposición de varias interpretaciones cuya presencia nos habla de un planteamiento didáctico en que se busca la comprensión y reflexión del alumnado en relación con las nuevas corrientes historiográficas porque el conocimiento histórico cambia y juega con la diversidad de interpretaciones. En el caso de que estos ítems no se encontrarán estaríamos ante una enseñanza tradicional de la Historia con unos contenidos inamovibles. Este análisis cuantitativo se plasmara en un gráfico de barras por cada libro de texto que medirá las veces que aparecen los ítems comentados y que ayudará de una forma visual a determinar el tipo de aprendizaje y las corrientes historiográficas presentes.

Además, también se analizarán de forma cualitativa los libros de texto comentando alguna de las actividades didácticas planteadas que ayuden a entender la estrategia didáctica, las corrientes historiográficas presentes en el libro y alguna cuestión de identidad, aunque este aspecto se tratará con mayor profundidad en el capítulo 9.

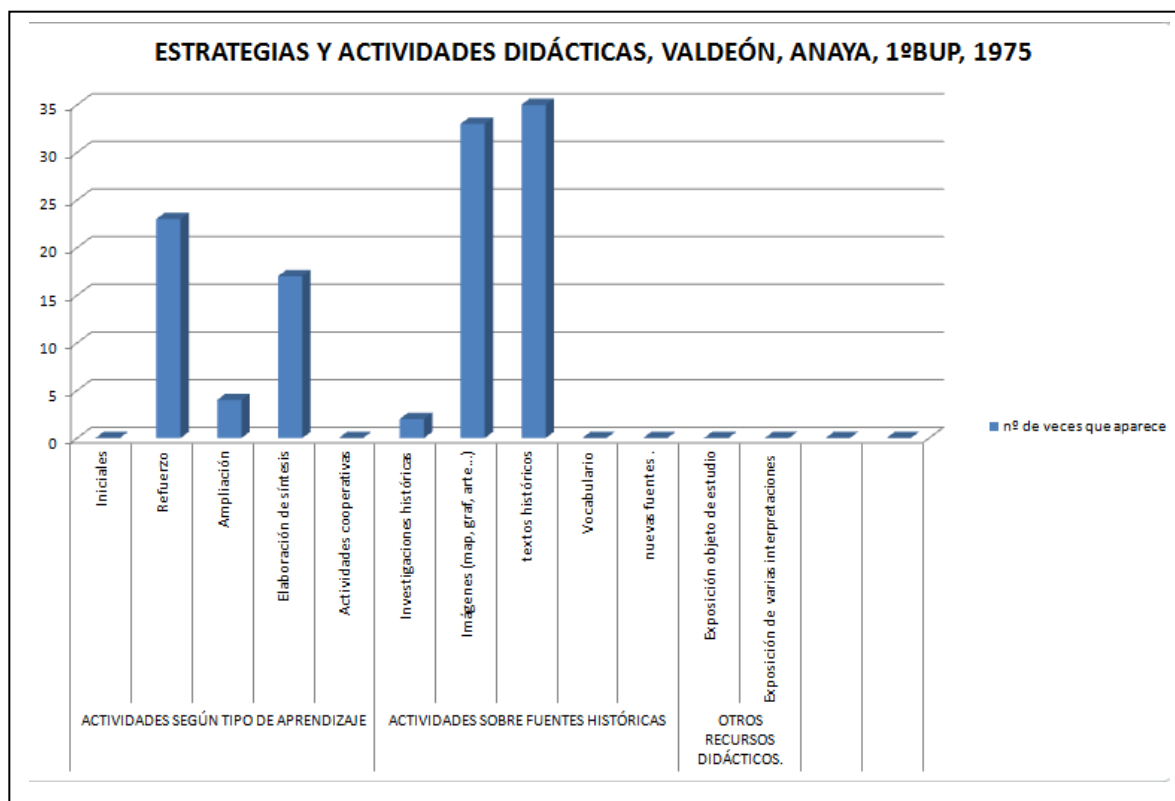
Los libros se analizaran individualmente por cada periodo pero agrupados por editoriales para que, posteriormente, sea más fácil encontrar por cada periodo una estrategia didáctica por editorial e incluso una estrategia didáctica general por período. En este análisis también se buscará las relaciones con las corrientes historiográficas. Por último, se buscaran las permanencias y los cambios en los estrategias didácticas entre 1975 y 2000.

## **8.2. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1975-1985.**

Los principales tipos de actividades presentes en el libro de 1º de BUP de Anaya, elaborado por Julio Valdeón y otros autores, y publicado en 1975, son las siguientes: 0 actividades iniciales, 23 actividades de refuerzo, 17 actividades de

síntesis, 2 investigaciones históricas, 33 actividades en relación a documentos gráficos y 35 actividades sobre textos.

**GRÁFICO Nº37. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Anaya. Valdeón. 1º BUP. 1975**



Las actividades se localizan al finalizar los bloques de unidades temáticas. Siempre se plantean tres tipos de actividades y cinco actividades por cada tipo. El primer tipo de actividad es sobre ilustraciones y mapas. Estas actividades consisten en presentar cuestiones sobre mapas, gráficos y obras de arte: "(...) basándote en la primera ilustración de la Unidad 10 haz un comentario sobre la estética del arte musulmán"<sup>529</sup>. El segundo tipo actividades es sobre comentarios de texto en donde se hacen preguntas de reflexión ("explicar el papel de la agricultura en la revolución neolítica"; "explicar causas de la caída del Imperio romano"<sup>530</sup>) o descripción de aspectos económicos y sociales. El tercer tipo se dedica a actividades libres que pueden ser distintas como buscar relaciones, establecer causas y consecuencias de procesos históricos, realizar pequeñas investigaciones, elaborar ejercicios de cronología

<sup>529</sup> VALDEÓN, Julio, GONZÁLEZ, Isidoro, MAÑERO, Mariano, SÁNCHEZ ZURRO, Domingo: *Op. Cit.* 1975. p. 97.

<sup>530</sup> Ídem.



y redactar síntesis. Algunos ejemplos de este tercer tipo actividades los podemos encontrar en las actividades de este tipo que se proponen en el bloque temático V: elaborar una cronología de la política exterior de Felipe II. Realizar una comparación entre la política exterior de Felipe II y Carlos I. Confeccionar un cuadro cronológico y estilístico del renacimiento. Resumir las ideas de Lutero y del Concilio de Trento.

En los ejercicios libres del bloque VIII se pide realizar un trabajo con fuentes históricas: *"Visita el archivo parroquial. Haz un estudio de sus fondos documentales. Señala sus fechas, su carácter, su interés y los temas que pueden estudiarse con dicha documentación"*<sup>531</sup>. Se pide hacer el mismo estudio con el Ayuntamiento de la localidad donde vive el alumnado. Además se pide realizar una redacción sobre los problemas ecológicos de la zona en que vive el alumno.

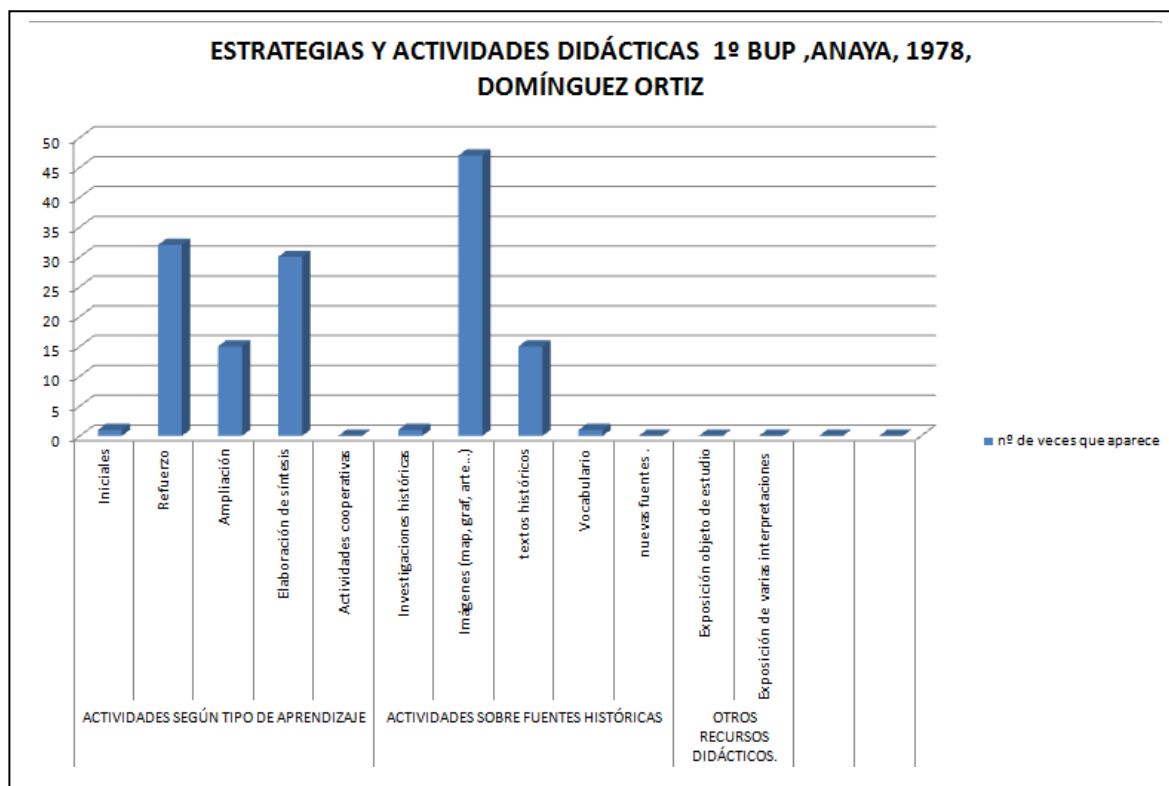
El libro de texto de 1º de BUP de Anaya elaborado por Julio Valdeón y otros autores tiene rasgos de una estrategia didáctica tradicional como son el escaso número de actividades y que se plantean de forma separada de los contenidos (ni siquiera al final del tema, sino de un bloque de temas) lo cual nos muestra una desconexión entre contenidos y actividades. Se plantean bastantes actividades sobre fuentes históricas en relación con las "nuevas formas de hacer Historia" pero desconectadas de la teoría. El libro tiene ejemplos de actividades de investigación con fuentes cercanas al alumno pero en muy escaso número y al final del libro. De esta forma, el libro tiene una estrategia didáctica mixta. Por un lado, se observa un proceso de aprendizaje tradicional basada en actividades de refuerzo y, por otro lado, se plantean actividades sobre fuentes históricas. La separación de las actividades de los contenidos teóricos hace que tenga una mayor importancia un aprendizaje memorístico de contenidos y una enseñanza expositiva de contenidos sobre un aprendizaje activo por parte del alumnado basado en el trabajo de fuentes.

El manual escolar de 1º de BUP de la editorial Anaya de 1978, elaborado por Antonio Domínguez Ortiz y otros autores, tiene la siguiente tipología de actividades: 1 actividad inicial, 32 actividades de refuerzo, 15 actividades de ampliación, 30 actividades de elaboración de síntesis, 1 investigación histórica, 47 actividades relacionadas con documentos gráficos y 15 actividades sobre textos históricos.

---

<sup>531</sup> Ídem. p. 349.

**GRÁFICO N°38. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Anaya. Domínguez Ortiz. 1º BUP. 1978**



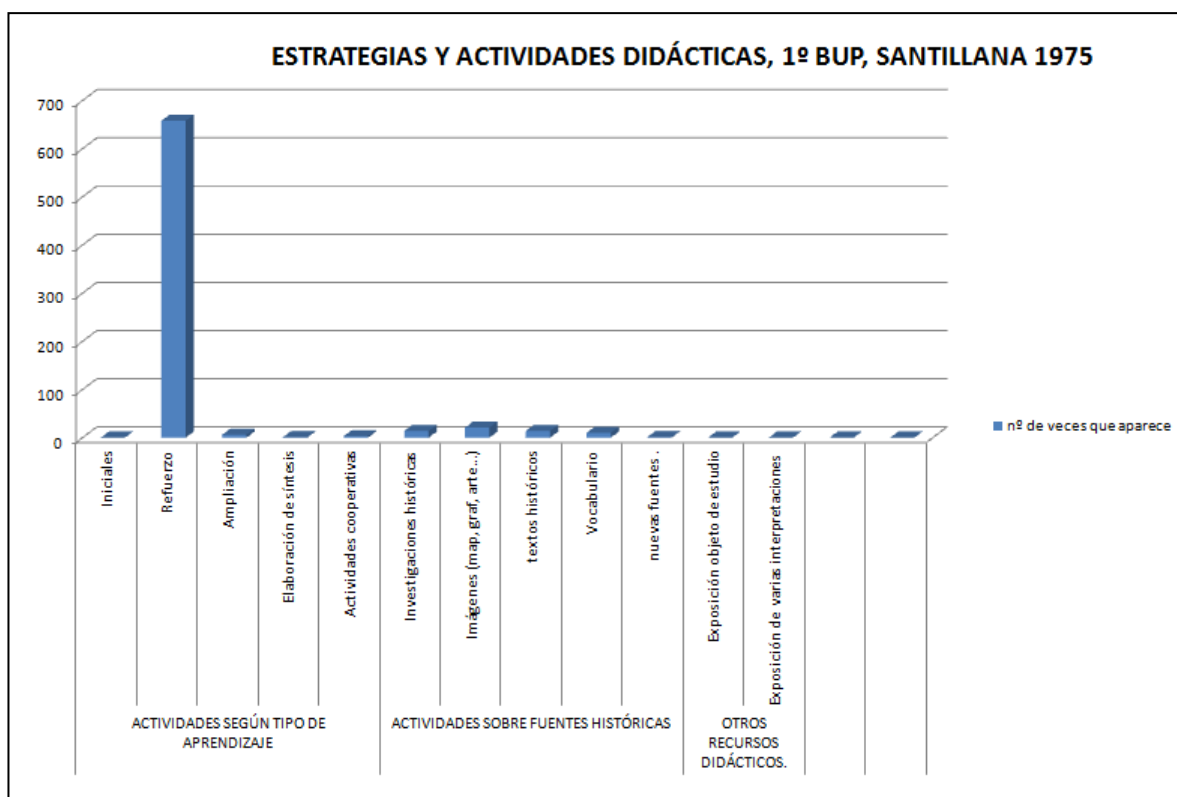
El libro en la introducción expone sus principios didácticos que se basan en “*la repetición de conceptos básicos que son el alma de la enseñanza*” y en la concisión, claridad y fluidez del texto<sup>532</sup>. Este rasgo del texto escolar muestra una escasa preocupación por las estrategias didácticas que se reafirma al observar que las actividades se encuentran al final de cada lección y que sólo son tres o cuatro actividades. En estas actividades se pide al alumnado la localización espacial de procesos históricos, la elaboración de dibujos de manifestaciones artística, cuestiones sobre los contenidos, la preparación de ejercicios de síntesis, la realización de comentarios de textos y de obras artísticas. Hay que destacar que se pide al alumnado la realización de comentarios sin una explicación de cómo se realizan.

<sup>532</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op.Cit.* 1978. p. 5.

El libro de 1º de BUP de Anaya de 1978 muestra un aprendizaje memorístico debido al alto número de actividades de refuerzo y de síntesis. Las actividades sobre imágenes y textos que son mayoritarias plantean preguntas para reforzar los contenidos trabajados y no con el objetivo de analizar los documentos como fuente de conocimiento histórico. Los autores del libro no se preocupan en explicar su importancia para el conocimiento histórico. Además, las actividades tienen una importancia secundaria en el libro de texto como demuestra que sólo se propongan por cada tema 3 o 4 actividades y que se localicen al final de los temas. La presencia de textos históricos y documentos gráficos nos hablan de la presencia de las "nuevas formas de hacer Historia" pero de forma testimonial. La enseñanza se basa en la exposición de un texto claro y actividades para que el alumnado repita los conceptos claves, tal como se indica, en la introducción del libro. Por lo tanto, estamos ante una enseñanza tradicional que se ha renovado ligeramente en las formas didácticas en relación al periodo franquista, pero en la que sigue teniendo más importancia los contenidos teóricos que la parte didáctica.

Lo primero que llama la atención del libro de 1º de BUP de la editorial Santillana, publicado en 1975, es el dominio absoluto de las actividades de refuerzo (658) sobre el resto de actividades. Las actividades que plantean análisis de fuentes gráficas son 21, las actividades que plantean análisis de textos históricos son 14 y las que piden pequeñas investigaciones son también 14. Estos datos reflejan un tipo de aprendizaje basado en la memorización de contenidos que se comprueban mediante preguntas de refuerzo. Al finalizar cada tema se plantean entre veinte y treinta actividades de refuerzo que plantean cuestiones sobre los contenidos expuestos. Posteriormente, al finalizar cada bloque temático se proponen una serie de actividades de aplicación y análisis. Entre estos ejercicios están la realización de comentarios de texto con preguntas guiadas, la confección de mapas con pautas muy claras y cuestiones sobre la realidad histórica planteada en el mapa.

**GRÁFICO N°39. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Santillana. 1º BUP. 1975**



Hay actividades en relación con “las nuevas formas de hacer Historia” e incluso con “las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” pero su número es escaso y esto es un dato para valorar la importancia que le dan los autores. Se le plantea al alumnado un estudio cultural de su entorno: *“Realiza un estudio cultural de tu comunidad local: a) Espacio en que se halla ubicada y características del mismo; b) Historia de tu localidad desde su fundación a desde las fuentes más remotas (personajes y colectividades); c) Mentalidad colectiva predominante en lo religioso, político, social y estético (para ello el modo más científico de proceder es el de elaborar una encuesta); d) Economía actual; d) Sociedad; f) Manifestaciones culturales”*<sup>533</sup>. Se plantean actividades de simulación como el recrear las discusiones en el hipódromo de Bizancio, situarse en las vivencias de un peregrino realizando el camino de Santiago y realizar reportajes periodísticos sobre la Revolución francesa: *“Sitúate mentalmente en*

<sup>533</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio; CENTENO, Enrique; DE LA IGLESIA, Rosario; PARRONDO, María Luisa; PEDREÑO, María Paz: *Op. Cit.* 1975. p. 23.

*la posición de un reportero que asiste a todos los episodios de la Revolución francesa. Escribe tres breve reportajes que lleven, respectivamente, los siguientes títulos: La realeza también responde ante los tribunales populares; los soldados de la patria defienden la Revolución; El Cuarto Estado: luchar para perder*<sup>534</sup>. Se plantean actividades de investigación que pongan en relación el pasado con el presente: *"Investiga y compara los actuales escudos nacionales de España, Francia, Alemania y Rusia, con los que estos mismos países adoptaron en los siglos XV-XVI ¿Cómo explicas las coincidencias y las diferencias existentes?"*<sup>535</sup>; *"Analiza comparativamente la evolución de la URSS y la de EE. UU desde 1917 hasta nuestros días"*<sup>536</sup>; *"Elabora un informe sobre el impacto de los medios de comunicación social en tu localidad o barrio: prensa, radio y televisión"*<sup>537</sup>.

Ante los datos cuantitativos nos encontramos ante un aprendizaje memorístico que se basa en una exposición de contenidos y en la formulación de preguntas variadas sobre los contenidos. Hay presencia de actividades en relación con las "nuevas formas de hacer Historia" e incluso de las "últimas corrientes historiográficas de finales del S. XX" pero es una presencia mínima en comparación numérica con las actividades de refuerzo. Podemos hablar de una estrategia de aprendizaje tradicional basada en el aprendizaje memorístico con una inclusión residual de actividades basadas en documentos históricos que refuerzan los contenidos.

La editorial Santillana en 1985 editó un nuevo libro de texto para 1º de BUP totalmente distinto en el aspecto cuantitativo didáctico. Se pasó de un texto escolar en el que predominaban las actividades de refuerzo a otro libro en el que las actividades que tienen mayor presencia son las de textos históricos con un total de 193 frente a las 121 actividades de refuerzo. En el ámbito de las actividades sobre fuentes históricas destaca, además de los textos históricos, las de imágenes y las de investigaciones históricas (se plantean 27 pequeñas investigaciones). Nos encontramos con un libro en el que predomina el aprendizaje activo y por descubrimiento a través de actividades basadas en fuentes históricas. Este aprendizaje se complementa con las actividades de refuerzo.

---

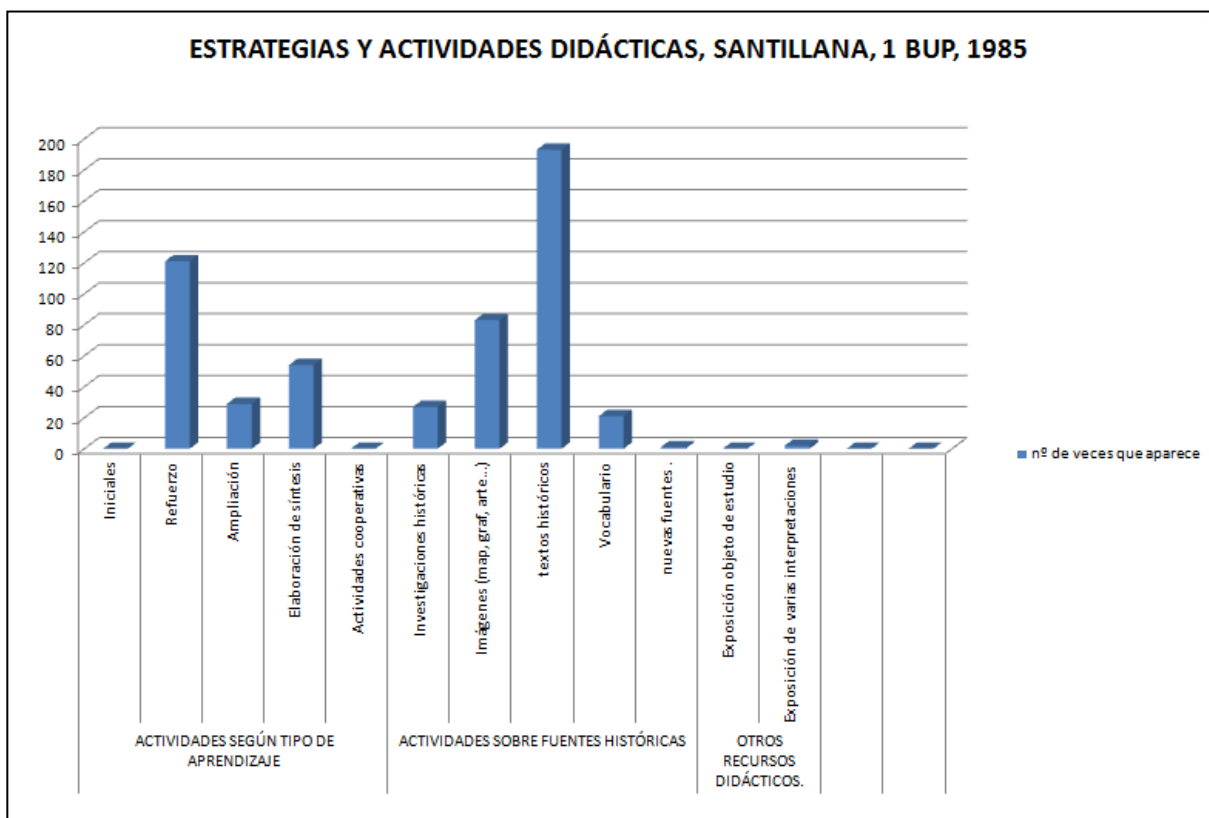
<sup>534</sup> Ídem. p. 385.

<sup>535</sup> Ídem. p. 211.

<sup>536</sup> Ídem. p. 439.

<sup>537</sup> Ídem. p. 439

**GRÁFICO N°40. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Santillana. 1º BUP. 1985**



El libro tiene una presentación donde realiza un planteamiento didáctico que comentamos en el apartado 6.1. Los autores del libro proponen una enseñanza activa a través una amplia gama de actividades basadas en documentos históricos. Estas actividades se catalogan en función de las destrezas que se intentan conseguir (comprensión, aplicación, análisis de documentos, técnicas de trabajo, ampliación...) <sup>538</sup>. Los documentos se presentan junto con los contenidos. Las actividades relacionadas con estos documentos se encuentran ubicadas al final de los temas.

Hay bastantes actividades que están en relación con "las nuevas formas de hacer Historia". Se plantea un cuadro para que los alumnos busquen en la Historia de América un acontecimiento, su coyuntura y su estructura. Una actividad parecida se plantea sobre la evolución del espacio bizantino. Otra de las primeras actividades del

<sup>538</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABÁN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1985. p. 2.

libro es plantear dos textos para que a través de unas cuestiones guiadas el alumnado sepa cual tienen una interpretación positivista y otra materialista. Otra actividad es realizar un esquema de la civilización occidental y otra islámica partiendo de los elementos de estudio de Fernand Braudel.

Los comentarios de texto y de imágenes de obra de arte se plantean mediante cuestiones guiadas. Por ejemplo, se dan pautas para diferenciar una escultura románica y otra del gótico, y se pide que se realice con ello un cuadro y que se aplique a imágenes escultóricas. Hay varias actividades que piden la reconstrucción o la simulación de situaciones del pasado. En esta línea de actividades se pide una reconstrucción histórica de la democracia ateniense, de una familia de obreros del S. XIX, de un ministro europeo del S. XIX que proyecta establecer una colonia en un país asiático, elaborar un diario de campaña de la II Guerra Mundial desde distintas perspectivas. Es de los pocos libros en este primer período que tiene actividades para trabajar diversos puntos de vista de la Historia, además de los diarios de guerra, se pide que el alumnado elabore un cuadro con argumentos a favor y otro en contra de "la obra española en América"<sup>539</sup> y en relación con la expansión colonial del S. XIX se da una relación de personajes y se pide al alumno la justificación que cada uno de ellos daría a esta expansión.

En relación con "las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" tenemos varias actividades que trabajan la mentalidad por ejemplo realizar un resumen de las principales cuestiones sobre la mentalidad del hombre medieval, del renacentista y del ilustrado. Trabaja las biografías planteando la realización de un fichero de personajes históricos en varias unidades temáticas, pero sólo cuenta con un personaje femenino, Beatriz Galindo.

Es el único libro del primer período que plantea dos actividades sobre la Constitución española de 1978 intentando trabajar en el alumnado la identidad de España y su organización política. En los últimos temas destacamos que plantea actividades sobre música, medio ambiente y revolución informática a través de pequeñas investigaciones del alumnado.

---

<sup>539</sup> Ídem. p. 151.

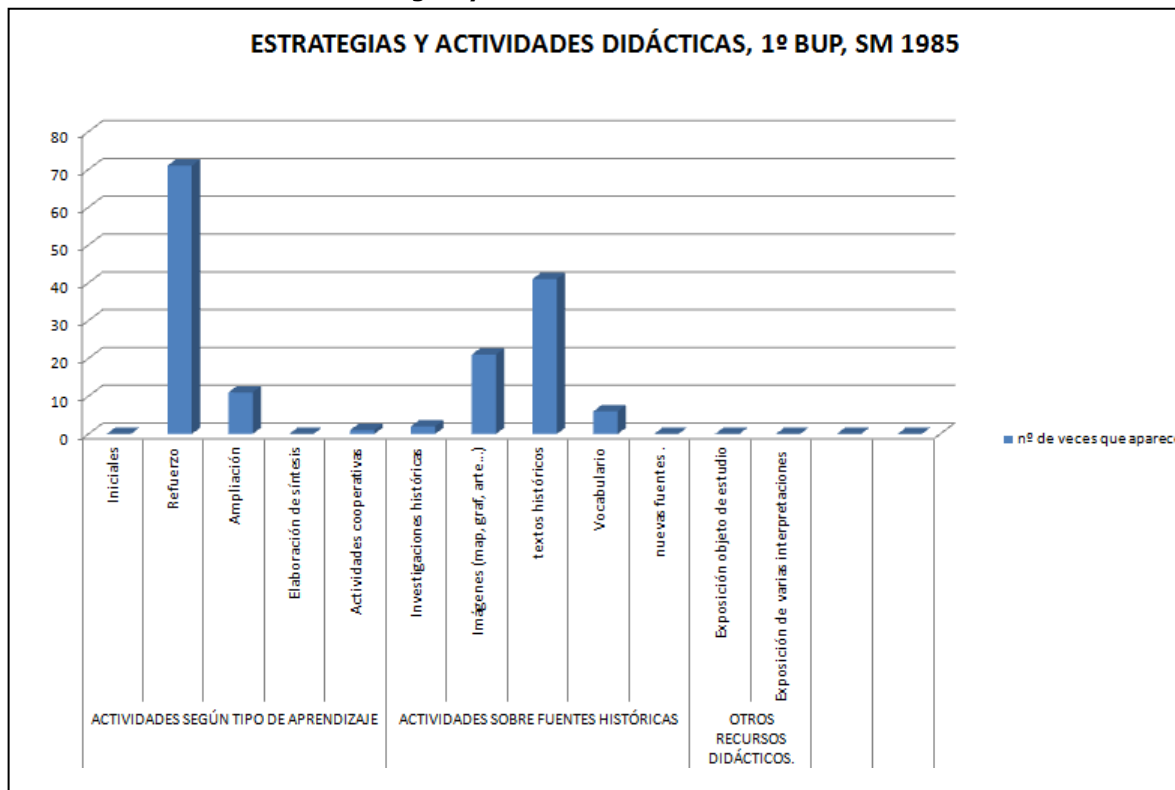
Es el primero de los libros de texto en el primer periodo de análisis en el que se propone un aprendizaje activo por parte del alumnado a través del trabajo con fuentes históricas desarrollando distintas destrezas y un aprendizaje por descubrimiento a través de la propuesta de pequeñas investigaciones. Este cambio en el tipo de aprendizaje se demuestra a través del análisis cuantitativo y a través del análisis de las diversas actividades planteadas. Una de las explicaciones de este cambio didáctico está en la presencia de corrientes historiográficas de "las nuevas formas de hacer Historia" e incluso de las "corrientes historiográficas de finales del S. XX" como la mentalidad, la simulación y la biografía, pero mínima presencia de la Historia del Género. Por lo tanto, podemos hablar de una estrategia didáctica renovadora que apuesta por la participación activa del alumnado mediante el trabajo con fuentes históricas y pequeñas investigaciones, aunque sin olvidar las cuestiones de refuerzo de una concepción didáctica más conservadora.

El texto escolar de 1º de BUP de la editorial SM, publicado en 1981, plantea escasas actividades. Estas actividades se localizan en los temas del S. XIX relacionados con gráficos de población y análisis de obras de arte. El tipo de aprendizaje es memorístico basado en la exposición de los contenidos. La enseñanza se basa en exposición de los contenidos teóricos. Nos encontramos ante una estrategia didáctica tradicional basada en la exposición de contenidos y en la memorización del alumnado. El aspecto didáctico está en relación con una concepción tradicional de la Historia que se analizó en el capítulo 7 de este trabajo de investigación.

El libro de SM de 1º de BUP de 1985 supone un cambio cuantitativo importante con el libro de 1981 que no tiene prácticamente actividades. Las actividades de refuerzo son las más abundantes (71 actividades) seguidas de las actividades con textos históricos (41). Estos datos nos hablan de un aprendizaje memorístico basado mayoritariamente en actividades de refuerzo que se completa con actividades sobre textos históricos en relación con las "nuevas fuentes de hacer Historia".



**GRÁFICO Nº41. Análisis de estrategias y actividades didácticas. SM. 1º BUP. 1985**



Las actividades se localizan al finalizar la exposición de los contenidos de los temas en un apartado denominado "Documentos de trabajo". Se presentan textos históricos o historiográficos con unas preguntas guiadas (idea principal, resumen y cuestiones sobre el contexto histórico) o imágenes de obras de arte con un comentario guiado. El libro plantea al profesorado y al alumnado la posibilidad de realizar un trabajo individual en el que se investigue la evolución histórica del entorno del estudiante y/o un trabajo en equipo en el que se amplíe los contenidos de un periodo determinado. Se propone realizar una actividad cooperativa sobre Grecia: "*Estudiar en común y discutir en mesa redonda las grandes aportaciones culturales e ideológicas de Grecia a la civilización occidental*"<sup>540</sup>. En el tema de Roma todas las actividades son políticas y culturales y no hay ninguna sobre cuestiones sociales y económicas. Este rasgo nos habla de una Historia tradicional.

Los datos cuantitativos, el tipo de actividades y lo que se pide en las mismas nos muestran un tipo de aprendizaje tradicional memorístico basado en la exposición

<sup>540</sup> GARMENDIA, José A.; RASTRILLA, Juan: *Op. Cit.* 1985. p. 65

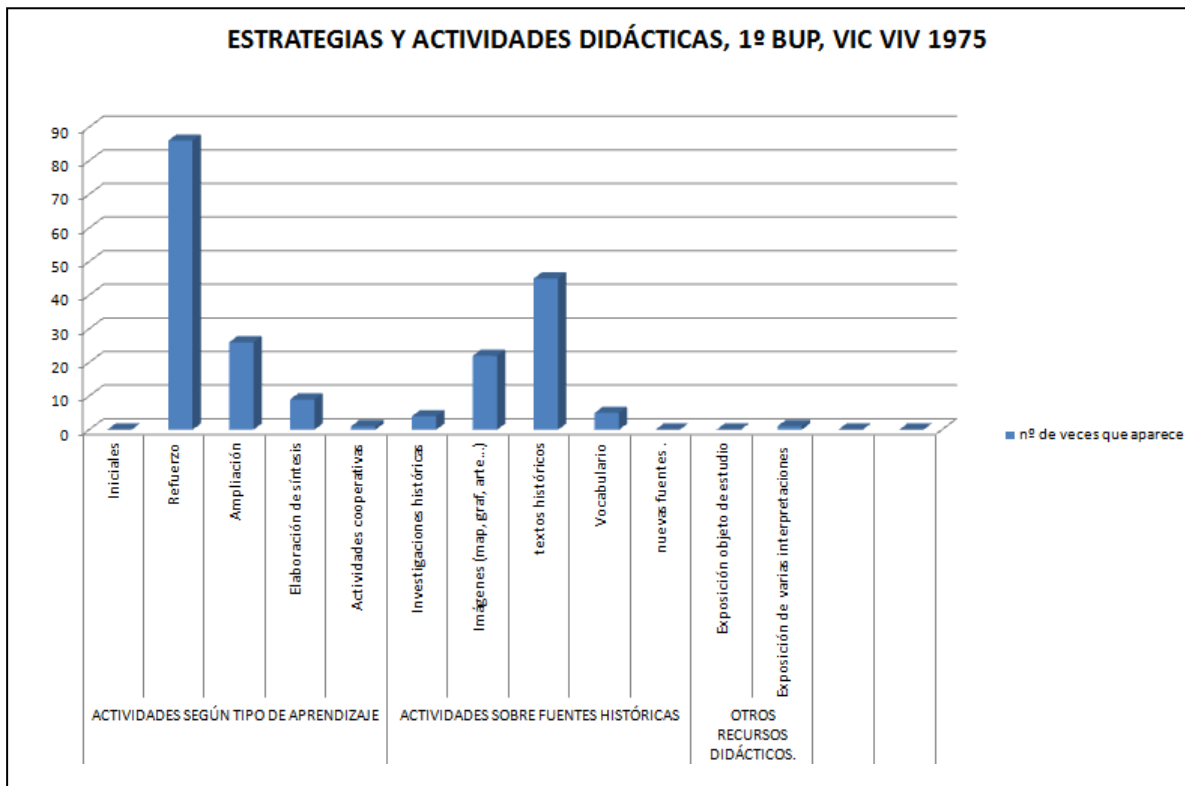
de contenidos y apoyado con preguntas de refuerzo al finalizar cada uno de los temas. La enseñanza se basa en exponer los contenidos y proponer actividades para afianzar su aprendizaje buscando una participación mínima del alumnado. Las pocas actividades que no son de refuerzo buscan consolidar los contenidos con el entorno del alumnado. El tipo de preguntas sobre cuestiones políticas y culturales nos habla de una presencia historiográfica tradicional con algunos rasgos del nacionalcatolicismo al cuestionar el proceso de hominización. A pesar del cambio con el libro de 1981, es un libro con una estrategia didáctica tradicional basada en la exposición de contenidos con actividades sobre los mismos y una inclusión de actividades con fuentes, en especial textos, que es la relación más clara del libro con los rasgos de "las nuevas formas de hacer Historia". El trabajo con fuentes históricas (textos e imágenes) está en la línea de reforzar los contenidos expuestos.

El libro de Vicens de Vives de 1º de BUP editado en 1975 fue reeditado en 1985 con muy pocos cambios. Por este motivo el análisis de la estrategia didáctica lo realizamos de forma conjunta al tener prácticamente los mismos valores. En el análisis cuantitativo las actividades que se plantean con mayor frecuencia son las de refuerzo (86 actividades) seguidas de las actividades sobre textos históricos (en texto se plantean 45 textos históricos con sus respectivas actividades). A continuación, están las actividades de ampliación (26 actividades) y las de fuentes gráficas (22). EL resto de actividades tiene una presencia muy escasa. Por ejemplo, sólo se presentan con 4 pequeñas investigaciones. Ante el predominio de las actividades de refuerzo de contenidos podemos hablar de una enseñanza tradicional que usa el libro para exponer los contenidos los cuales se comprueban mediante cuestiones de refuerzo. El aprendizaje es memorístico y las preguntas planteadas sólo sirven para afianzarlo.

Las actividades el texto de Vicens Vives las plantea todas juntas al final del libro de texto en las páginas entre las páginas 297 y 323 de la edición de 1975. La estructura de las actividades por cada unidad temática suele ser uno o dos textos históricos o historiográficos con una pequeña introducción y preguntas, comentarios de obras de arte con referencia al contexto social y político y otras cuestiones sobre los contenidos expuestos. Un buen ejemplo son las actividades planteadas para el tema 3 "La civilización de Oriente Medio en la Antigüedad" se plantean un texto de Gilgamesh y otro de Gordon Childe y se plantean cuestiones sobre ellos. Luego se plantean una serie de cuestiones sobre los contenidos del libro: establecer las diferencias entre sociedades rurales y urbanas, mencionar los grupos sociales en Mesopotamia, explicar

las diferencias entre los diferentes sistemas de escritura, comentarios guiados de obras de arte y, por último, se plantea una pequeña búsqueda de información sobre Osiris.

**GRÁFICO N°42. Análisis de estrategias y actividades didácticas. SM. 1º BUP. 1975**



Hay actividades que intentan relacionar aspectos de distintos periodos como una comparación de la concepción del mundo entre la civilización del Próximo Oriente y la griega pidiendo al alumnado que establezca unos puntos para realizar esa comparación. En esta línea se encuentra una actividad que propone al alumnado establecer las diferencias entre la sociedad de la Europa feudal y la sociedad actual. Para ver las influencias historiográficas se selecciona un texto de Albert Soboul para proponer actividades didácticas sobre las causas de la revolución francesa. Plantea pequeñas actividades de investigación sobre cuestiones como el hambre. Se pide al alumnado que busque información, elabore y un mapa y seleccione material gráfico para confeccionar un mural. En el libro de 1985 hay alguna pequeña diferencia por ejemplo en la Europa feudal se introducen un texto de Borisov y otro de Pirenne y se formula una pregunta sobre las diferencias en el planteamiento de los autores de los textos.

Si nos fijamos en datos numéricos sobre tipología de actividades presentadas, en su localización en el libro de texto y en que tampoco son muy numerosas, podemos hablar de una enseñanza expositiva con un tipo de aprendizaje basado en la memoria a través de preguntas de refuerzo. Si atendemos a las intenciones del autor y a las actividades presentadas vemos como es cierto que las actividades basadas en fuentes históricas responden al intento de trabajar destrezas en el alumnado y de trabajar los contenidos del libro de texto, aunque es de destacar que numéricamente son superiores las actividades de refuerzo (86 actividades de refuerzo frente a 45 actividades sobre textos históricos). Las relaciones con las “nuevas formas de hacer Historia” es muy clara por el trabajo con fuentes históricas y que muchos textos usados pertenecen a historiadores de la Escuela de Annales o de un marxismo no dogmático. En conclusión, podemos hablar de una estrategia didáctica que intenta ser innovadora con la introducción de actividades de fuentes históricas en relación con las “nuevas formas de hacer Historia”. Sin embargo, la forma y la cantidad de actividades presentadas hacen que la memorización de los contenidos por parte del alumnado tenga todavía un peso importante en su aprendizaje.

El libro de Anaya de 3º de BUP de 1977 y 1985 (los contenidos y actividades, salvo el del tema de la Transición, es prácticamente igual al de 1977) elaborados por Julio Valdeón y otros autores se caracterizan porque las actividades se localizan al final de cada bloque de temas. En este apartado de actividades al final de cada bloque (6 bloques relacionados con la Historia de España) hay tres tipos de ejercicios sobre ilustraciones y mapas, comentarios de texto y ejercicios libres (cronología, síntesis, establecer relaciones y pequeñas investigaciones). Por cada tipo de actividad se plantean cinco actividades. Por lo tanto, el libro sólo plantea noventa actividades.

Hay preguntas que intentan establecer relaciones entre el pasado y el presente una de las preguntas de actividades libres en el bloque de temas “La formación de la sociedad hispano-cristiana”: “¿Encuentras alguna semejanza entre aquellos conflictos sociales y los de nuestros días?”<sup>541</sup>. Destaca la selección de un fragmento de la zarzuela *Agua, azucarillos y aguardiente* para realizar un comentario de texto relacionado la letra de esta obra musical con el sistema político de la Restauración. En relación con las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” se plantea

---

<sup>541</sup> VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: *Op. Cit.* 1977. p. 145

una actividad basada en la Historia oral que es una novedad en relación con el resto de manuales: *"Recoge testimonios orales de las personas de más edad de tu familia para reconstruir su visión de los grandes acontecimientos de la historia de este siglo de los que hayan sido testigos"*<sup>542</sup>.

El tipo de aprendizaje que desarrolla este libro es memorístico porque tiene más importancia que el alumnado memorice los contenidos que éste participe de forma activa. Esto se aprecia en la localización de las actividades alejado de los contenidos al final de los bloques temáticos y en un número escaso de actividades. El trabajo con las fuentes históricas ponen en relación al libro con "las nuevas formas de hacer Historia" incluso hay alguna actividad de Historia oral en relación con las "corrientes historiográficas de finales del S. X"X. Pero son pequeños detalles de unas formas de Historia que proponen una didáctica activa por parte del alumnado. La estrategia didáctica que domina en el libro es la tradicional porque los contenidos predominan cuantitativamente sobre la parte didáctica.

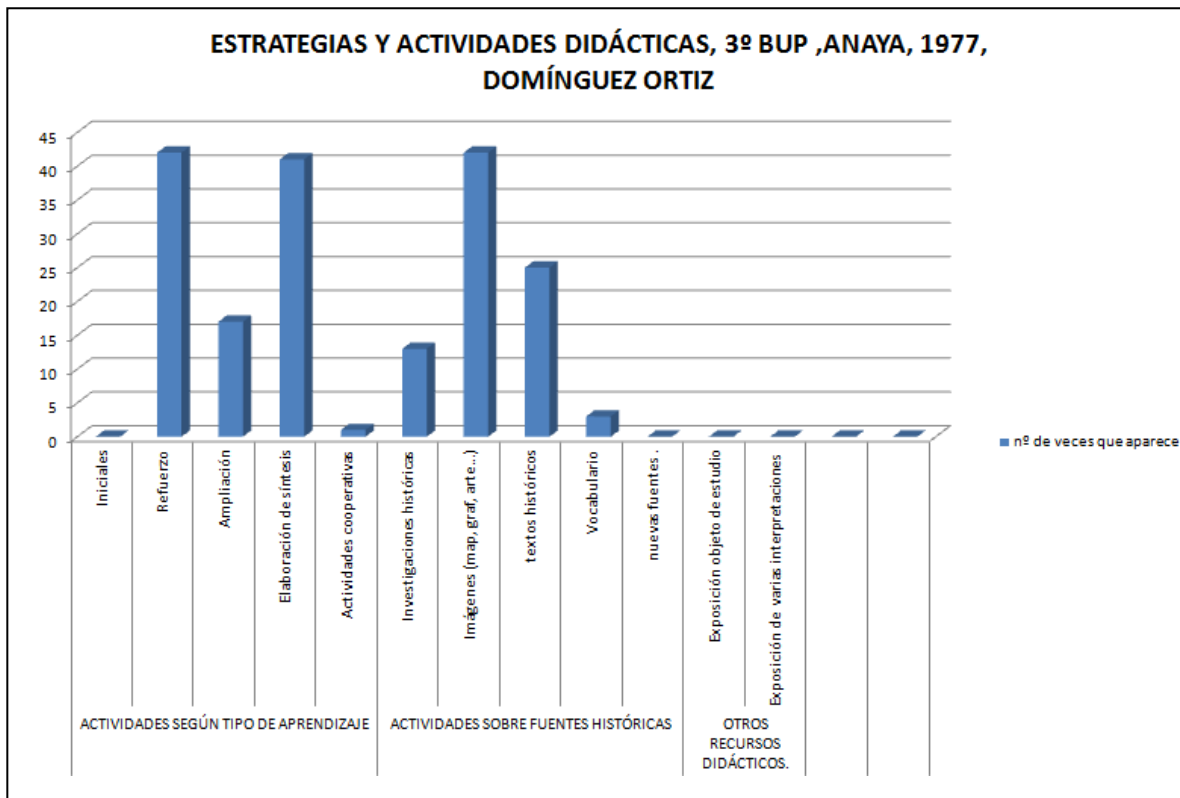
El manual escolar de 3º de BUP de 1977 elaborado por Antonio Domínguez Ortiz y otros autores tiene una distribución bastante equilibrada de las actividades según su tipología. Tiene 42 actividades de refuerzo y 41 de síntesis con lo cual nos habla de la importancia que se le da al trabajo de los contenidos del libro de texto. Plantea 42 actividades sobre documentos gráficos y sólo 25 sobre textos históricos. Aunque la distribución es equilibrada, la tipología nos habla de un ligero predominio cuantitativo de las actividades que trabajan contenidos expuestos en el libro de texto.

Este libro se caracteriza porque la propuesta de actividades didácticas se localiza al final de cada uno de los temas con la siguiente organización por cada uno de los temas: un texto o dos textos históricos o historiográficos con preguntas guiadas, un comentario de una fuente gráfica (mapa o imagen de arte), realización de resúmenes y esquemas, buscar relaciones, preguntas refuerzo y pequeñas investigaciones. El tema o unidad de contenidos nº 6 es una muestra de las actividades que plantea por un lado una redacción sobre el uso de utensilios por parte del hombre prehistórico, localizar en un mapa de la Península Ibérica los principales lugares de pintura rupestre, establecer semejanzas y diferencias entre pinturas rupestres en la Península y hacer una relación de los restos de arte primitivo en la región haciendo un esquema.

---

<sup>542</sup> Ídem. p. 405.

**GRÁFICO Nº43. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Anaya. Domínguez Ortiz. 3º BUP. 1977**



No se plantean muchas actividades de recreación. Lo cual nos evidencia la poca participación activa que da el libro al aprendizaje del alumnado. Una de esas pocas actividades de simulación-recreación es la siguiente y se plantea de una forma muy escueta: “¿Te hubiese gustado vivir en la España musulmana? Razona la respuesta”<sup>543</sup>. Las actividades de investigación planteadas son muy sencillas y tienen como referencia la localidad donde vive el alumnado. Por ejemplo, se pide que el alumnado haga una relación de edificios y de obras pictóricas que se encuentren en su localidad asociando las obras a los estilos artísticos del S. XIX. En el tema dedicado a la Guerra Civil se plantean dos visiones distintas del conflicto a través de un fragmento del manifiesto del general Franco en julio de 1936 y otro fragmento de la dimisión de Azaña en 1939. Se proponen actividades bastante equilibradas: “Personalización del general Franco y su significado y actuación en el ejército y la política” “Personalización

<sup>543</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op. Cit.* 1977. p. 109

*del presidente Azaña y su significado y actuación en la vida política durante la República*"<sup>544</sup>.

La disposición de las actividades (al final de los temas) y su presencia cuantitativa (cinco o seis por tema) hacen que, aunque existan actividades sobre fuentes históricas y pequeñas investigaciones que parten del entorno, tenga una gran importancia el aprendizaje memorístico de los contenidos por parte del alumnado. La enseñanza sigue siendo expositiva, aunque se cuida el planteamiento de las actividades y se proponen actividades basadas en fuentes históricas. Las actividades que buscan enfrentar dos posturas en temas controvertidos nos hablan de un libro muy cercano a los postulados más recientes de la historiografía. El libro desarrolla una estrategia didáctica tradicional basada en la exposición de contenidos y aprendizaje de los mismos por parte del alumnado valorando donde se encuentran las actividades y su peso numérico en el total del libro de texto. Las actividades planteadas (cinco o seis por cada tema) son innovadoras al trabajar fuentes históricas, pequeñas investigaciones partiendo del entorno del alumnado, aunque también lógicamente también hay cuestiones de refuerzo. Las actividades que trabajan fuentes históricas nos pone el libro en relación con las "nuevas formas de hacer Historia".

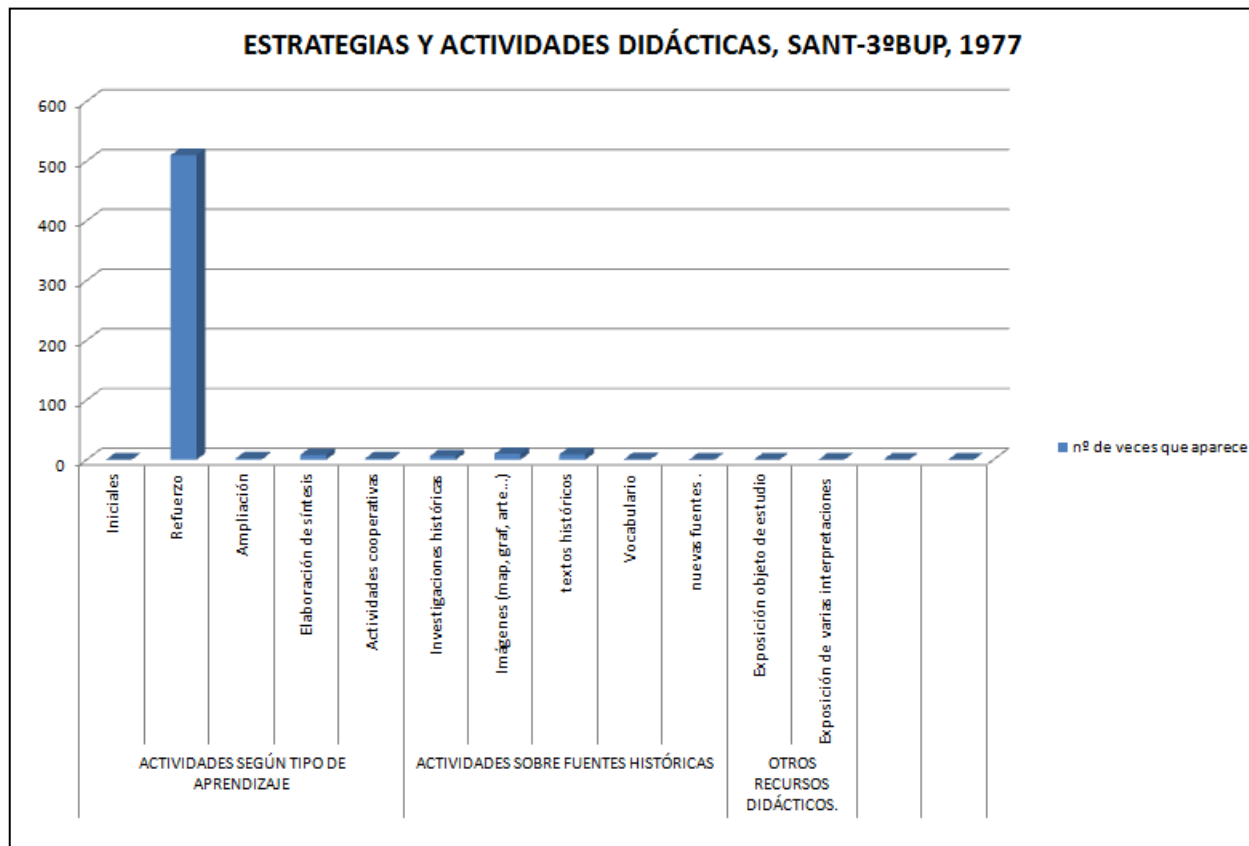
Los libros de texto de la editorial Santillana de 3º de BUP de 1977 y de 1985 (es el mismo libro en contenidos y actividades que el de 1977) siguen la misma estrategia didáctica del libro de 1º de BUP. Muestra un abrumador dominio de las actividades de refuerzo (510) frente a actividades basadas en fuentes gráficas (10) y en textos históricos (9). Por lo tanto, el libro apuesta por un aprendizaje en que el alumnado memorice los contenidos expuestos con la ayuda de preguntas de refuerzo.

La distribución de las actividades a lo largo del libro ayuda a este aprendizaje memorístico. Al finalizar cada tema se plantea una batería de unas veinte preguntas sobre los contenidos del tema (incluso vienen numeradas con el número del apartado donde se encuentra la respuesta). Sólo al acabar un bloque temático se plantean "actividades de análisis y aplicación" que pueden ser cuestiones guiadas sobre un texto, realización de un mapa, cuestiones sobre fuentes gráficas, actividades de síntesis, cronología o pequeñas investigaciones.

---

<sup>544</sup> Ídem. p. 367.

**GRÁFICO Nº44. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Santillana. 3º BUP. 1977**



En un comentario de texto sobre una carta de donación de tierras en la Edad Media se aprovechan las preguntas para que el alumno reconozca los elementos estructurales del feudalismo explicados en los contenidos explicativos. Hay otros comentarios de texto en los que no se dice el título del texto para que el alumnado intente deducir de qué documento se trata por el contenido. Un ejemplo de actividades sobre mapas históricos es el siguiente: pág. 184 *"Elabora mapas históricos de España y el Imperio español bajo los Reyes Católicos, Carlos I y Felipe II y Carlos II. Compara los cuatro mapas y explica las transformaciones que se han producido en las posesiones españolas, considerando los siguientes puntos: (...). Haz un balance final del desarrollo histórico de la España de los Austrias en sus proyecciones exteriores"*<sup>545</sup>. Se plantean pequeñas investigaciones sobre la visión de los afrancesados, sobre el movimiento obrero, la Dictadura de Primo de Rivera.

<sup>545</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio: *Op. Cit.* 1977. p. 184.



En el tema de “La España isabelina” se plantean al finalizar quince cuestiones de tipo político pero desde una política renovada al preguntar sobre la participación de grupos sociales en política. Sin embargo, hay un “desprecio” didáctico por la Historia del tiempo presente al no proponer actividades de análisis y aplicación en relación al franquismo y a la monarquía de Juan Carlos I.

El alto número de actividades de refuerzo planteadas para reforzar la memorización de los contenidos por parte del alumnado nos habla de un aprendizaje basado en la memorización, y de una enseñanza basada en la exposición de contenidos y el plantear cuestiones que refuercen su aprendizaje. Existen actividades basadas en fuentes históricas y pequeñas investigaciones que muestran la presencia de “las nuevas formas de hacer Historia”. Podemos concluir que estamos ante una estrategia didáctica tradicional al basarse en la memorización de los contenidos a través de actividades de refuerzo y desatendiendo la participación activa del alumnado. Las propuestas minoritarias de actividades basadas en fuentes históricas utilizando los principios de las “nuevas formas de hacer Historia” no tienen la capacidad de renovar una estrategia didáctica tradicional.

El libro de 3º de BUP de la editorial SM de 1982 tiene 76 actividades de refuerzo y 17 de elaboración de síntesis con la clara finalidad de trabajar los contenidos expuestos. Las actividades sobre documentos históricos se distribuyen en 55 actividades sobre textos históricos y 12 actividades en relación a documentos gráficos. Las actividades se localizan en un apartado al final de cada tema denominado “Documentos de trabajo”. En la introducción se propone un trabajo escrito para realizar a lo largo del curso en donde se propone al alumnado realizar una “*Historia de la región o ciudad donde vives, utilizando las publicaciones y estudios que sobre ella existan*”<sup>546</sup>. Los autores del libro dan orientaciones de los aspectos que deben incluir este trabajo en cada una de las etapas de la Historia.

El libro plantea actividades que requieren completar la información con manuales universitarios: “*Compara el comercio medieval catalán con el castellano. Utiliza como libro de consulta la Historia Económica de España de J Vicens Vives.*”<sup>547</sup>; “*Haz un comentario en torno a la oligarquía y al caciquismo. Además del libro de J*

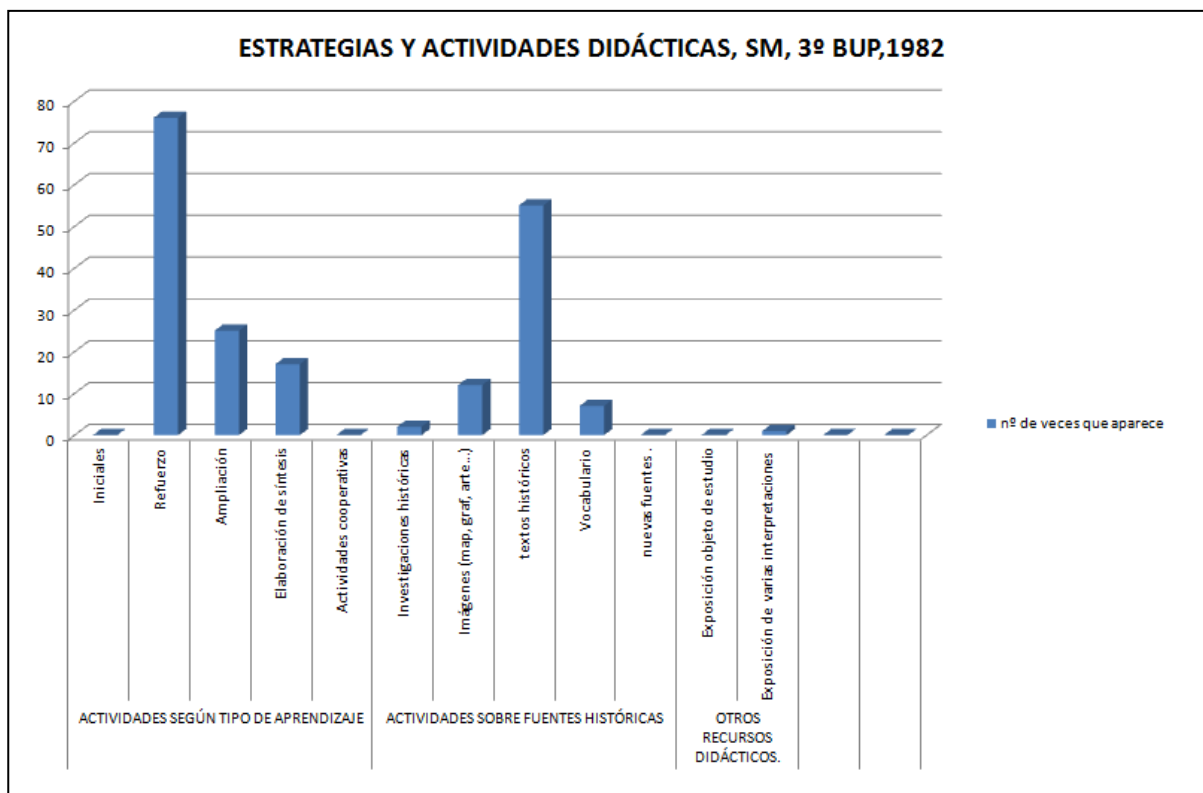
---

<sup>546</sup> GARMENDIA, José A; GARCÍA, Pedro: *Op. Cit.* 1982. p.6

<sup>547</sup> Ídem. p.105

Costa al que pertenece este texto, puedes utilizar el libro de J. Tusell, *Oligarquía y caciquismo en Andalucía (1890-1923)*. Editorial Planeta, Barcelona, 1976”<sup>548</sup>.

**GRÁFICO Nº45. Análisis de estrategias y actividades didácticas. SM. 3º BUP. 1982**



Las actividades planteadas en torno a las fuentes escritas son un pretexto para formular cuestiones sobre el tema. De esta forma, a partir de un fragmento de la intervención de Cambó en el Congreso de los Diputados en el cual plantea reivindicaciones autonomistas, se formulan las siguientes cuestiones: “*Señala las cuestiones fundamentales del problema del regionalismo catalán y quienes fueron sus principales defensores. DI qué eran la Solidaritat Catalana, la Mancomunidad Catalana y el Estatuto de Autonomía. ¿Qué sabes sobre la figura de Francisco Cambó? Expresa tu opinión acerca del enfoque y de la solución que el gobierno dio al problema del catalanismo. Expón algunas ideas sobre otros movimientos regionalistas de la España del primer tercio del S. XX.*”<sup>549</sup>.

<sup>548</sup> Ídem. p.237.

<sup>549</sup> Ídem. p.265.

Después de un texto de Linz de su libro *Una teoría del régimen autoritario. El caso de España* se formulan las siguientes preguntas, que inducen al alumnado a una reflexión del régimen de Franco en el que se aprecia cierto pluralismo político y se ignora que es una dictadura. El autor se refiere al régimen de Franco como régimen autoritario antes que hablar de dictadura: *“Explica en qué se diferencia un régimen autoritario, de las dictaduras fascistas y de las democracias. En el régimen de Franco ha existido un cierto pluralismo político. Explica en qué ha consistido; Esta definición del régimen fue dada en 1963; señala si se ha producido cambios en él en la década siguiente, y en qué han consistido; Haz un breve balance de las realizaciones llevadas a cabo por el régimen en lo político, económico, social y cultural, e indica qué problemas han quedado; Enumera los principales acontecimientos políticos y los cambios habidos desde finales de 1975 y haz una valoración personal de los mismos”*<sup>550</sup>.

En función, del número de actividades propuestas y de la tipología de las actividades planteadas, observamos en el libro de 3º de BUP de la editorial SM de 1982 un aprendizaje memorístico en que el alumnado tiene que memorizar unos contenidos a través de la ayuda de las actividades de refuerzo. Las fuentes están en relación con las “nuevas formas de hacer Historia” y alguna de ellas con una interpretación conservadora del franquismo. De todas formas, las actividades que trabajan sobre documentos históricos no son las mayoritarias en el libro de texto. Por lo tanto, nos encontramos ante una estrategia didáctica tradicional basado en contenidos teóricos.

El manual escolar de 3º de BUP de 1977 y de 1982 (es el mismo libro tanto en contenidos como en actividades que el de 1977) de Vicens Vives sigue la línea de los libros de 1º de BUP de la misma editorial. Las actividades didácticas aparecen en el apéndice al final del libro de texto organizadas en bloques temáticos. No todos los temas tienen actividades. Los principales tipos de actividades son cuestiones teóricas de refuerzo y comentarios de textos guiados. Una muestra de las actividades didácticas del libro es con el tema del Imperio de Carlos V donde se formula las siguientes cuestiones: explicación de la mentalidad de Carlos, comparación del imperio de Carlos V con los imperios del S. XIX y, por último, elaboración de una síntesis general donde se remite a bibliografía especializada. En el tema de la economía del S.XIX se plantean unas tablas estadísticas y se guía su análisis mediante cuestiones.

---

<sup>550</sup> Ídem. p.296.

El escaso número de actividades presentadas, su localización alejada de los contenidos nos indica un desprecio por la cuestión didáctica. Una gran parte de las actividades planteadas son cuestiones para reforzar contenidos y cuestiones sobre textos guiados que buscan que el alumnado aprenda los contenidos usando la memoria. Los textos usados y las cuestiones (alguna vez remite al alumnado a bibliografía especializada) responde al pensamiento de que el libro sea una síntesis de las nuevas investigaciones de Historia social y económica, por eso está en relación con las "nuevas formas de hacer Historia". La estrategia didáctica es tradicional por la poca importancia concedida a las actividades para que el alumnado aprenda cosas distintas que la memorización de contenidos.

### **8.3. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1986-1994.**

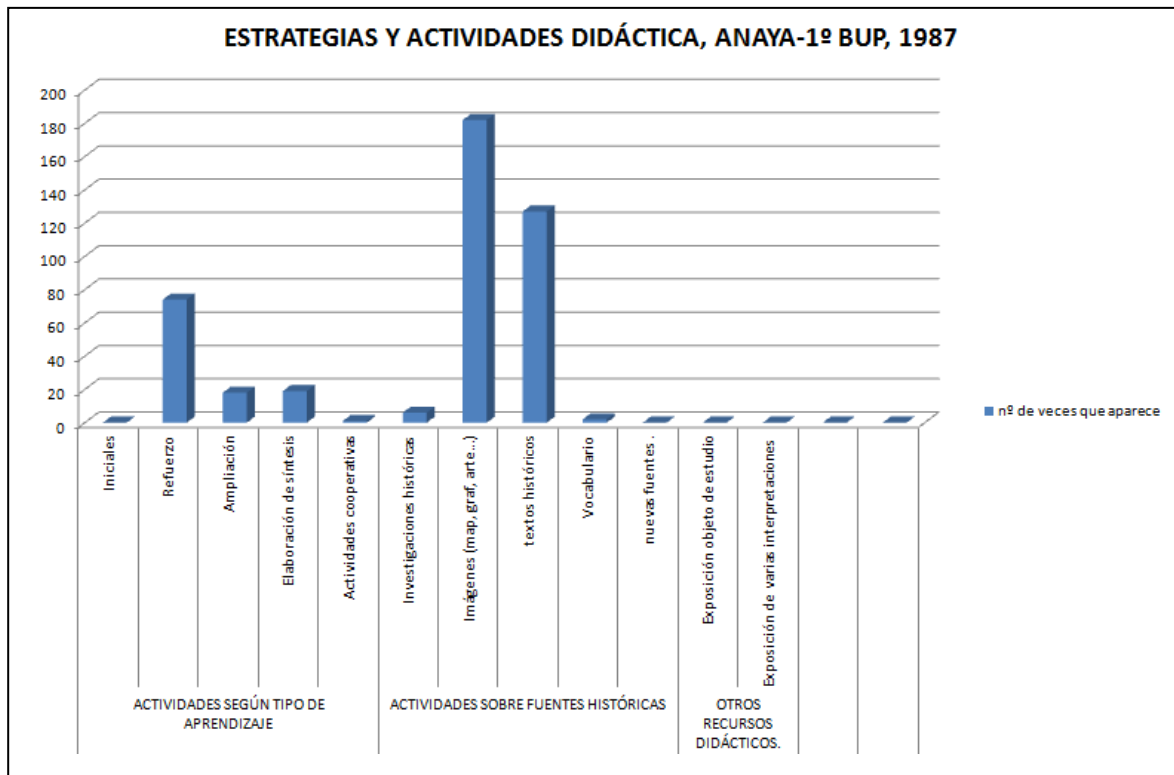
Los libros escolares de "Historia de las civilizaciones" de 1º de BUP de la editorial Anaya publicados en 1986 confeccionados por Julio Valdeón y otros autores y Antonio Domínguez Ortiz y otros autores tienen prácticamente las mismas actividades que los libros publicados en 1977. Esto habla del carácter poco innovador en el aspecto didáctico y de un cierto menosprecio por el aspecto didáctico.

Los libros de 1º de BUP y de 3º de BUP de Anaya de 1987 suponen un cambio en el aspecto cuantitativo y en el aspecto cualitativo por la tipología de las actividades. En el libro de 1º de BUP las actividades de refuerzo son 74 y las de síntesis 18. Las actividades didácticas más importantes son las que trabajan fuentes históricas. Las actividades relacionadas con textos históricos son 127 y con fuentes gráficas 182. En el análisis de los datos numéricos se ve un cambio de actividades que trabajan los contenidos teóricos a otras que al trabajar fuentes históricas dan una mayor participación al trabajo activo del alumnado.

La editorial Anaya introduce un cambio en la organización y presentación de los contenidos y de las actividades en sus libros de 1º y de 3º BUP. Como se dijo en el capítulo 6, se reducen los contenidos teóricos y se aumentan las actividades con documentos históricos de carácter gráfico o textual. Al lado de cada página de contenido se introduce una página de documentos gráficos (fotografías, gráficos y mapas) con actividades. Al final de cada tema hay un apartado denominado "documentos" con textos históricos e imágenes. Las actividades se colocan en una columna que se denomina "Plan de Trabajo" con preguntas sobre los documentos. Por

último, al finalizar un bloque temático se plantean “ejercicios de espacio y de tiempo” (ejes temporales o cuadros-resúmenes), “trabajo de investigación” a partir de documentos históricos y “revista de Historia” donde se incluyen noticias del pasado para presentar hechos de la vida cotidiana (no se plantean actividades sobre esta cuestión).

**GRÁFICO Nº46. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Anaya. 1º BUP. 1987**



Se utilizan obras de arte para analizar la vida cotidiana. Por ejemplo, sobre la imagen de una escena de caza colectiva de la cueva de los Caballos se formulan las siguientes preguntas: “Describe la escena: número de cazadores, cómo están colocados, actitud corporal, tipo de animales... ¿Se puede deducir del tipo de animal representado el clima existente en la región?; ¿Qué sugiere la escena en relación con la actividad que desarrollan y cómo la llevan a cabo?”<sup>551</sup>. Otro ejemplo de esta utilización de la obra de arte se produce cuando a partir de la escena de Asurbanipal se formulan las siguientes cuestiones: “¿Qué información te da la escena sobre la vida de los pueblos del Próximo Oriente (fauna, clima, actividad, tipo de armas,

<sup>551</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, M<sup>a</sup> Camino; LOSTE, M<sup>a</sup> Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio: Op. Cit. 1987. p. 13.

jerarquía...)?<sup>552</sup>. La misma situación la tenemos con una ilustración de la alegoría del buen gobierno de Ambrogio Lorenzetti.

Se plantean numerosas actividades sobre la vida cotidiana de las cuales recogemos algunos ejemplos: *"Escribir un informe sobre la vida en el señorío a partir de la información que ofrecen el texto de esta unidad y la ilustración"*<sup>553</sup>; *"Lectura y análisis del documento D. Compara la jornada actual con la de los obreros del S. XIX. Da tu opinión sobre las condiciones higiénicas en que se desarrollaba el trabajo en las fábricas. Compara esas condiciones con las de nuestros días"*<sup>554</sup>; *"Haz una redacción sobre los cambios en la vida cotidiana y en la mentalidad de principios de siglo"*<sup>555</sup>.

La Historia de la vida cotidiana también está presente en las actividades de investigación. Como ejemplo recogemos esta actividad de investigación sobre la vida cotidiana para los campesinos en la Edad Media: *"1. Lee los documentos escritos; 2. Describe los documentos iconográficos; 3. Obtén información sobre los siguientes aspectos de la vida cotidiana de los campesinos: propiedad de las tierras. Cómo eran los instrumentos de trabajo. Qué actividades hacían los hombres y mujeres. Cómo eran las viviendas, el vestido y las diversiones. Cómo era su sentido religioso y en qué aspectos se reflejaba. 4. Escribe un informe que resuma toda la información obtenida sobre la vida de los campesinos en la Edad media. Se puede seguir el siguiente esquema: identificación de los personajes. Descripción de su vida cotidiana: vivienda, comida, diversiones, creencias, trabajo"*<sup>556</sup>

El libro también plantea actividades de recreación-simulación con un carácter cooperativo algo que es totalmente novedoso en los libros de las editoriales analizadas hasta este libro. A continuación exponemos un ejemplo de este tipo de actividad: *"Después de leer la unidad, representan en clase una sesión entre defensores de las nuevas y las antiguas ideas. Para ello tres alumnos encarnarán los papeles de un científico, un humanista y un comerciante; otros tres representarán un clérigo del tribunal de la Inquisición, un noble que piensa que las viejas ideas medievales se están desmoronando y un profesor universitario que defiende los saberes de aristotélicos.*

---

<sup>552</sup> Ídem. p. 27.

<sup>553</sup> Ídem. p. 111.

<sup>554</sup> Ídem. p. 215.

<sup>555</sup> Ídem. p. 271.

<sup>556</sup> Ídem. p. 125.

*Cada equipo se preparará y tendrá diez minutos para exponer sus ideas. Luego podrán replicarse durante un tiempo breve que se delimitará previamente. Para prepararse, es conveniente consultar la bibliografía”<sup>557</sup>.*

Los principales datos analizados (número de actividades, organización y presentación de las actividades y análisis de las actividades planteadas) del libro de 1º de BUP de la editorial Anaya de 1987 muestran un aprendizaje en que el alumnado mediante el trabajo con fuentes históricas adquiere un gran protagonismo. Por lo tanto, hay un aprendizaje activo y por descubrimiento a través de actividades basadas en documentos históricos e investigaciones. Los documentos históricos nos hablan de la influencia de la Historia de la vida cotidiana, Historia del género, Historia social e Historia de la cultura. Se desarrolla una estrategia didáctica innovadora que apuesta por un aprendizaje activo del alumnado a través de las fuentes históricas y por una enseñanza en la que se reducen los contenidos y se presentan una gran variedad de documentos históricos en relación con las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX”.

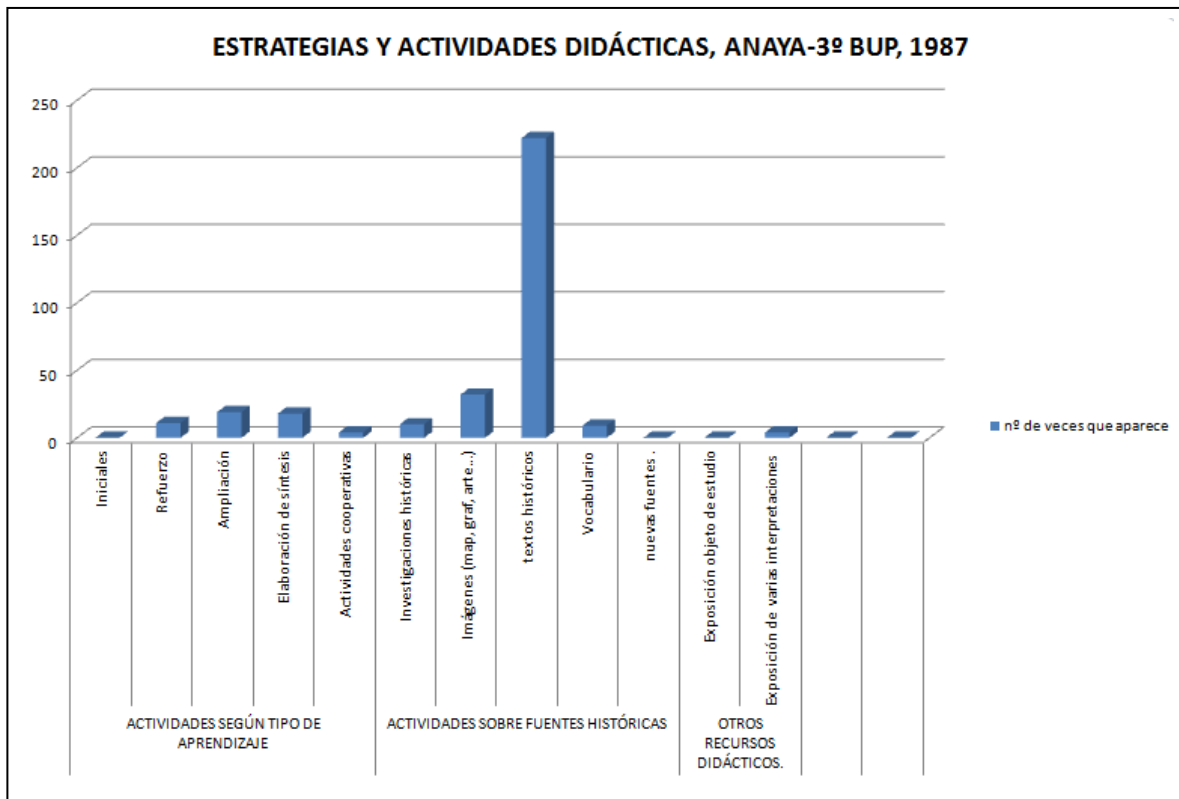
El análisis cualitativo del libro de 3º de BUP de Anaya de 1987, al igual que el de 1º BUP, presenta bastantes actividades basadas en textos históricos (222), pero han disminuido las actividades de documentos gráficos (32). Las actividades de refuerzo de contenidos son 11 y las de síntesis 15. En consecuencia, se da un mayor protagonismo al aprendizaje-enseñanza basado en documentos históricos que sobre los contenidos teóricos. La organización del libro de 3º de BUP de Anaya de 1987 está en la misma línea que el libro de 1º de BUP de 1987 de proponer el aprendizaje activo por parte del alumnado a través de la propuesta de actividades didácticas basadas en documentos históricos. Sin embargo, en la organización y presentación de los contenidos y de las actividades hay una diferencia que se refleja en el análisis numérico anteriormente comentado. En el libro de 1º de BUP cada página de contenido lleva asociada una página con documentos gráficos con actividades. En el libro de 3º de BUP las páginas de contenidos no llevan asociadas unas páginas de actividades de carácter gráfico y las actividades quedan situadas al final del tema. De esta forma, al concluir los temas hay un apartado denominado “documentos” con textos históricos y documentos gráficos en una columna al lado de los documentos denominada “Plan de trabajo” se propone actividades sobre los documentos. Al final de un bloque temático

---

<sup>557</sup> Ídem. p. 197.

hay una serie de apartados que plantean documentos y actividades didácticas. Uno de estos apartados se denomina "Tema del mes" donde a partir de un texto se pretende que el alumnado establezca causas, consecuencias, relaciones y amplíe la información. El otro apartado es "Trabajo de investigación" donde se presentan textos históricos y documentos gráficos que llevan asociadas unas preguntas para su análisis y comentario. El último apartado es "Revista de Historia" donde se trabajan cuestiones de la vida cotidiana pero sin actividades.

**GRÁFICO Nº47. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Anaya. 3º BUP. 1987**



Hay actividades de muy diverso tipo y todas tienen en común la propuesta para que el alumnado trabaje con fuentes históricas. Dentro de esta variedad de gama de actividades tenemos actividades de recreación o simulación: Pág. 107 *"Representar una reunión entre un cristiano, un judío y un musulmán en el siglo XIII, en Toledo. Reflejar sus diferentes modos de vida, formas de vestir y de pensar. Se puede utilizar la información gráfica de las unidades"*<sup>558</sup>; *"Representar una entrevista entre el Conde-*

<sup>558</sup>PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, M<sup>a</sup> Camino; LOSTE, M<sup>a</sup> Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio; FERNÁNDEZ, Roberto: *Op.Cit.* 1987. p. 107



*Duque de Olivares y tres súbditos: un catalán, un portugués y un andaluz*<sup>559</sup>. Otro tipo de actividades innovadora son los debates en el aula: *"Debatir en clase la necesidad de la reforma agraria: un grupo representará los intereses de los campesinos, otro los de los obreros industriales, un tercero los de nobles terratenientes andaluces y un cuarto el de los empresarios vascos y catalanes"*<sup>560</sup>. También encontramos la formulación de actividades de investigación como el trabajo sobre la peste negra en Castilla y Aragón, la Inquisición y las constituciones del S. XIX. Además, como en el manual de 1º de BUP, tiene 222 actividades sobre comentarios de texto y 32 cuestiones guiadas sobre obras de arte que sirven para trabajar cuestiones como la vida cotidiana. Ante esta gama variada de actividades hay que destacar la ausencia de actividades en los temas y apartados más actuales como la organización territorial del Estado español a través de la Historia o sobre la España actual.

Los datos nos indican que las actividades basadas en documentos históricos tiene una gran presencia en este libro de texto en el aspecto cuantitativo. Las actividades de investigación empiezan a ganar importancia (con 10 actividades) e incluso hay actividades cooperativas entre varios alumnos con actividades de debates y recreación colectivas. Por lo tanto, tenemos un aprendizaje activo y por descubrimiento por parte del alumnado con una enseñanza que deja de plantear sólo contenidos y que propone y organiza actividades para orientar el aprendizaje del alumnado. Estas actividades están basadas en las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" exceptuando la Historia del tiempo presente y la Historia del género. En definitiva, es una estrategia innovadora basada en el alumnado y en la potencia didáctica de los documentos históricos.

La editorial Santillana renueva su libro de 3º de BUP en 1986 en la línea del libro 1º de BUP de 1985 que desarrolló una estrategia renovadora basada en la participación del alumnado a través de las actividades basadas en fuentes históricas. El análisis cuantitativo del libro de 3º de BUP de 1986 muestra como las actividades de refuerzo son 62 y las de síntesis 65. Las actividades basadas en documentos históricos son 102, en documentos gráficos 37 y se plantean 9 actividades basadas en investigaciones históricas. Hay un pequeño predominio de las actividades basadas en

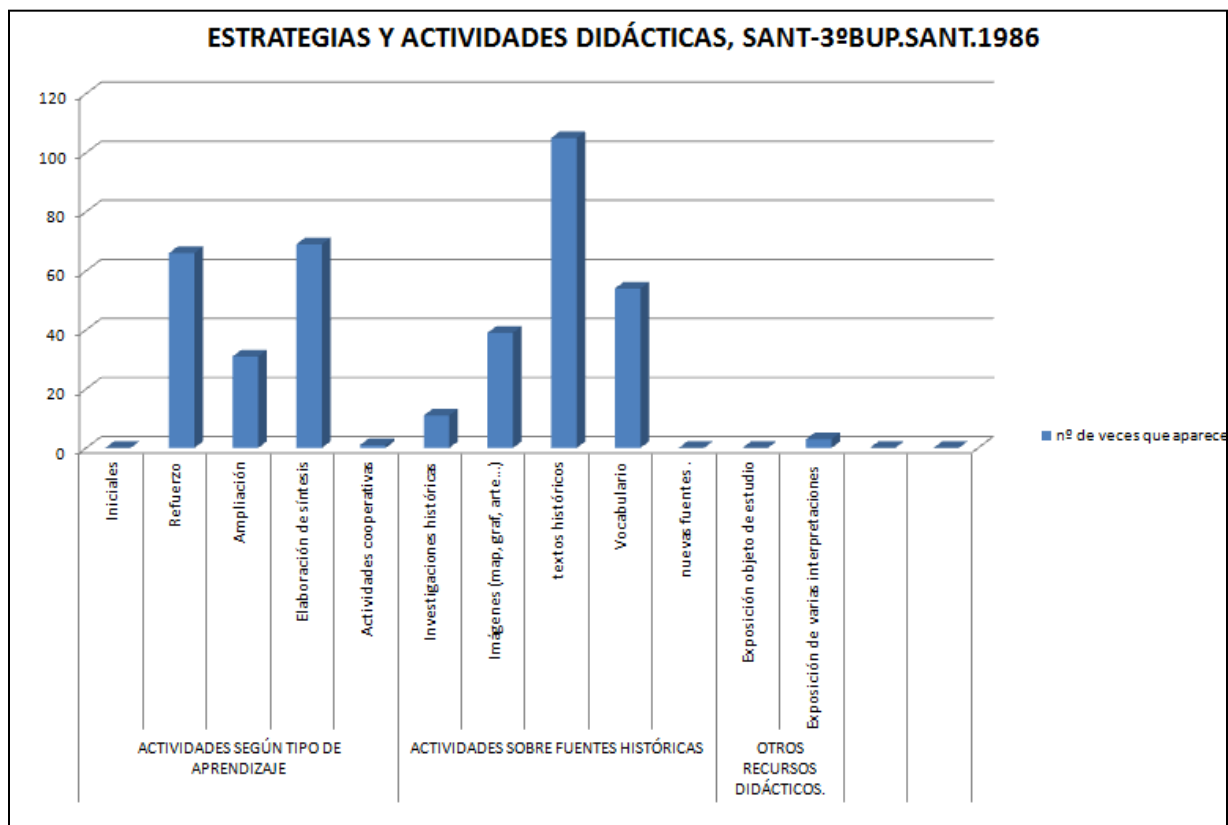
---

<sup>559</sup> Ídem. p. 197

<sup>560</sup> Ídem. p. 289.

documentos históricos en relación con las actividades que toman como referencia los contenidos expuestos en el libro de texto.

**GRÁFICO Nº48. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Santillana. 3º BUP. 1987**



El libro de 3º de BUP de Santillana de 1986 tiene una organización y una presentación de los contenidos y de las actividades parecidas al de 1º de BUP de la misma editorial de 1985. En la introducción se explica que dos de las características del libro van a ser: "(...) i) *Una cuidada aportación documental (textos, mapas, gráficos, fotografías y dibujos) que constituye, prácticamente un texto paralelo al servicio de una enseñanza activa de la materia;* j) *Una amplia gama de actividades, categorizadas por destrezas (comprensión, aplicación, análisis de documentos, técnicas de trabajo, ampliación...) que proporcionan al alumno no simplemente una ocupación comprobatoria, sino una auténtica y variada metodología de trabajo*"<sup>561</sup>. Al igual que en 1º de BUP al lado de la página de contenidos se localiza una página dividida en rectángulos donde se localizan documentos históricos como mapas, textos históricos,

<sup>561</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABAN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1986. p. 2

textos historiográficos y obras artísticas con un pequeño comentario. Al finalizar el tema se dedican dos páginas para proponer una variada tipología de actividades. Hay actividades denominadas "Comprensión global del tema" dedicadas a terminología, hechos y conceptos fundamentales y cuadros resúmenes. Están las "Preguntas de refuerzo" que proponen actividades sobre causas, rasgos y explicaciones de posturas. "Análisis de documentos" donde hace referencia a los documentos presentados en páginas anteriores. "Preguntas guiadas a los documentos" y, por último, en algunos temas un apartado titulado "Ampliación". A continuación exponemos alguna de estas actividades.

En el tema de la España romana se plantea una actividad de simulación o recreación: *"Imagina que eres un decurión que contra la dirección de un municipio romano y que estás convencido de la necesidad de construir un acueducto para la ciudad. Elabora un informe dirigido a la Curia en el que expongas tu idea y la defiendas con razonamientos de tipo económico, higiénico-sanitario, político-social y cultural"*<sup>562</sup>. En relación al Camino de Santiago se pide al alumnado realizar un pequeño trabajo de investigación: *"Realizar un estudio sobre el Camino de Santiago: mapa, informe (origen, papel de las Órdenes religiosas y militares, ordenación legal, influencia de la ruta jacobea en el desarrollo urbano, en los intercambios comerciales y en la economía de los reinos cristianos; importancia en la religiosidad popular)"*<sup>563</sup>.

Al tratar el tema 11 "La hegemonía española", los autores del libro reconocen que es un problema la cuestión de la existencia del sentimiento de pertenencia a una nación española. Introducen un apartado denominado "identidad española" con una introducción y textos históricos sobre el uso del término España en el S. XVI. Después, se plantea la siguiente actividad: *"Documento 2, pág. 131, copia todas las frases en que se menciona el nombre de España y comenta brevemente el sentido que tiene cada una de esas frases"*<sup>564</sup>.

También se proponen actividades que analicen posturas contrapuestas en el tema de la colonización en América y en la Guerra civil: *"Resume en una columna las razones por las que se justifica la conquista española y en otra columna las razones*

---

<sup>562</sup> Ídem. p. 57.

<sup>563</sup> Ídem. p. 99.

<sup>564</sup> Ídem. p. 145.

*por las que se condena esa conquista; 2 Expresa tu opinión sobre argumentos dados por Las Casas y por Vitoria; 3 Expresa tu opinión personal sobre la conquista española.*"<sup>565</sup>. Sobre la Guerra Civil se sitúa un texto del general Franco el 17 de julio de 1936 y un comunicado del gobierno republicano del 18 de julio y se realizan las siguientes cuestiones: *"Responde a las siguientes preguntas: ¿Qué diferencias existen en el enfoque que sobre la actitud tomada por el Ejército en julio de 1936 se presentan, por un lado en el bando del general Franco y, por otro lado, en el comunicado del Gobierno"*<sup>566</sup>. Por último, se presenta dos parte de guerra contradictorios sobre el inicio de la Batalla del Ebro del 26 de julio de 1938: *"1 ¿A qué batalla se refieren estos partes de guerra?; 2 Compara los dos partes y describe las semejanzas o diferencias que existen entre ambos; 3 ¿Cuándo y cómo terminó la batalla a qué alude este documento?"*<sup>567</sup>.

Se plantean cuestión sobre la "España democrática" algo que no es común en todos los libros de texto en este periodo. Las actividades trabajan personajes e instituciones importantes en la Transición (Historia del tiempo presente desde una perspectiva política), plantean preguntas de refuerzo de contenidos sobre la Constitución de 1978 y un pequeño trabajo de investigación sobre el ingreso de España en la OTAN. También se proponen actividades sobre las Comunidades Autónomas como realizar un breve informe sobre las raíces históricas de la cuestión regional y sobre el Estatuto de Autonomía de tu Comunidad Autónoma. Por último, se pide al alumno que enumere los aspectos positivos y negativos de la división del territorio español en Comunidades Autónomas.

Como se dice en el planteamiento de este libro de 3º de BUP de Santillana de 1986 hay un cambio en la concepción de la didáctica que busca un aprendizaje activo por parte del alumnado mediante la proposición de variadas actividades que trabajan distintas destrezas y capacidades. La propia presentación del libro muy parecida al libro de 1º de BUP de Anaya los documentos históricos se sitúan en la página contigua a la página de exposición de contenidos. Las actividades sobre estos documentos se plantean al final del texto y hay más actividades sobre documentos (139) que sobre los contenidos (127). De esta forma, nos encontramos ante un aprendizaje activo por parte del alumnado y una enseñanza que tiene que seleccionar documentos y proponer

---

<sup>565</sup> Ídem. p. 157.

<sup>566</sup> Ídem. p. 300.

<sup>567</sup> Ídem. p. 300.

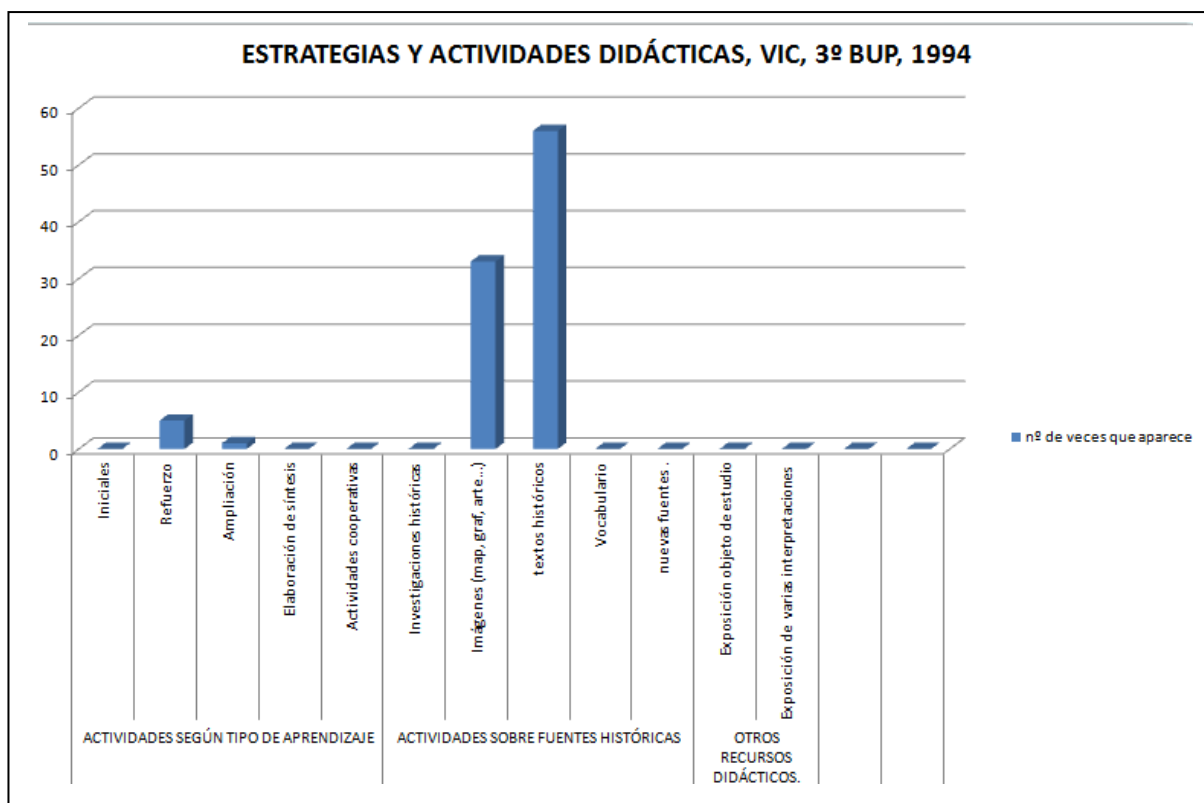
actividades variadas. La selección de contenidos hace que el libro este en relación con "las nuevas formas de hacer Historia" y las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX". Es una estrategia didáctica renovadora en relación a la participación del alumnado en su aprendizaje basada en actividades pero sin olvidar los contenidos mediante las preguntas de refuerzo o de síntesis.

El libro de texto de 3º de BUP de la editorial SM, publicado en 1987, es idéntico en contenidos y actividades al de 1982. Lógicamente, nos remitimos al análisis efectuado en el período anterior sobre ese manual escolar.

El manual escolar de 3º de BUP de Vicens Vives, publicado en 1994, tiene un reducido número de actividades didácticas en comparación con el resto de editoriales. Los ejercicios propuestos para reforzar los contenidos expuestos son escasos con 5 actividades de refuerzo y 1 actividad de ampliación. Hay una mayoría abrumadora de actividades que tienen como objetivo introducir al alumnado en el análisis y comentario de fuentes históricas (54) y también hay 33 actividades sobre fuentes gráficas. La tipología de actividades nos habla de un aprendizaje que pone el interés no en los contenidos expuestos sino en el trabajo con las fuentes históricas (aprendizaje activo). Sin embargo, hay que fijarse en su reducido número, si lo comparamos con otros libros. En consecuencia, el aprendizaje basado en el aprendizaje memorístico de contenidos sigue siendo importante. Hay que destacar el cambio con el manual de 1º de BUP de 1975 con 86 actividades de refuerzo y 22 ejercicios relacionados con textos históricos.

El libro plantea las actividades al final del tema o bien al final del bloque temático, lo cual sigue dando prioridad a la exposición de contenidos teóricos. Las actividades al final del tema suelen ser comentarios guiados de texto o de fuentes gráficas. Las actividades al final de los bloques temáticos suelen ser cuestiones guiadas sobre textos históricos, análisis guiados de obras de arte, elaboración de mapas históricos y resolución de cuestiones a través de la utilización de varias fuentes históricas. En la introducción del libro, como es normal en Vicens Vives, se explica que el objetivo de la puesta al día de los temas de Historia y que se plantean una variedad de actividades para dar varias posibilidades de trabajo y ayudar al desarrollo del pensamiento formal del alumnado. Los autores del libro exponen la importancia de realizar trabajos en los que se aprecien distintos enfoques.

**GRÁFICO Nº49. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Vicens Vives. 3º BUP. 1994**



Es frecuente en este texto escolar plantear cuestiones de ampliación de los contenidos expuestos en el texto. Para realizar estas ampliaciones el alumno tendrá que utilizar varias fuentes propuestas por el libro: *"Trabajando la lectura siguiente y utilizando un mapa mudo que abarque todo el Mediterráneo, vamos a realizar una actividad de síntesis y de señalización sobre el mapa. La lectura es una fuente secundaria por cuanto se trata de un fragmento de un artículo escrito por un profesor de la Universidad de Barcelona, Sebastià Riera. Se trata de un artículo de divulgación para alumnos universitarios. Después de leer el texto, contesta a las preguntas y haz las indicaciones necesarias en el mapa mudo: c) ¿A qué puertos llevaba la ruta del Levante? Señálalos en el mapa. ¿Qué productos se importaban? ¿Cuál era el más importante? ¿Para qué se utilizaban las especias? ¿Qué exportaban a cambio los comerciantes catalanes? ¿Con qué pagaban el déficit? ¿En dónde conseguían ese oro?"*<sup>568</sup>. En esta línea de combinar varias fuentes históricas, después de proponer unas

<sup>568</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Op. Cit.* 1994. p. 150-151

cuestiones de un texto de Valeriano Bozal sobre la pintura de Historia y otras cuestiones sobre el cuadro de fusilamiento de Torrijos, se pide al alumnado la siguiente actividad de relación: *"Todo lo anterior te permitirá llegar a una serie de conclusiones: debes relacionar el pensamiento político de los liberales con el sentimiento romántico literario y con el espíritu burgués de la pintura de historia"*<sup>569</sup>.

Este texto escolar de 3º de BUP de Vicens Vives de 1994 es de los libros que menos actividades plantean en el periodo estudiado y éstas se encuentran al final de los temas o de los bloques temáticos. Esto demuestra que las actividades tienen una consideración menor que los contenidos. Sin embargo, cambia la tipología de actividades en relación a otros libros de Vicens Vives tiene una mayor importancia numérica las actividades basadas en trabajar con documentos históricos que las actividades que hacen trabajar al alumnado cuestiones que hagan repetir los contenidos del libro de texto. Podemos hablar de un aprendizaje activo por la tipología de actividades, pero matizado por el número de éstas y su disposición en manual escolar. Los documentos históricos propuestos nos ponen en relación con las "nuevas formas de hacer Historia". Por lo tanto, estamos ante una estrategia didáctica renovadora basada en el aprendizaje activo pero en el que los contenidos expuestos en el libro todavía tienen una gran importancia frente a las actividades.

#### **8.4. LIBROS DE TEXTO ENTRE 1995-2000.**

Como ya hemos explicado en los capítulos 6 y 7 de este trabajo de investigación, la editorial Anaya para este periodo tiene libros para el 1º y el 2º curso del 1º Ciclo para Madrid y para Andalucía y un libro para el 2º Ciclo sin especificar si es para 3º curso o para 4º curso. Los libros de 1º curso y de 2º curso del 1º Ciclo para Madrid o Andalucía tienen escasas diferencias en sus propuestas didácticas. Por este motivo, realizaremos el mismo análisis cuantitativo y cualitativo en relación a las estrategias didácticas por curso sin atender a la Comunidad Autónoma.

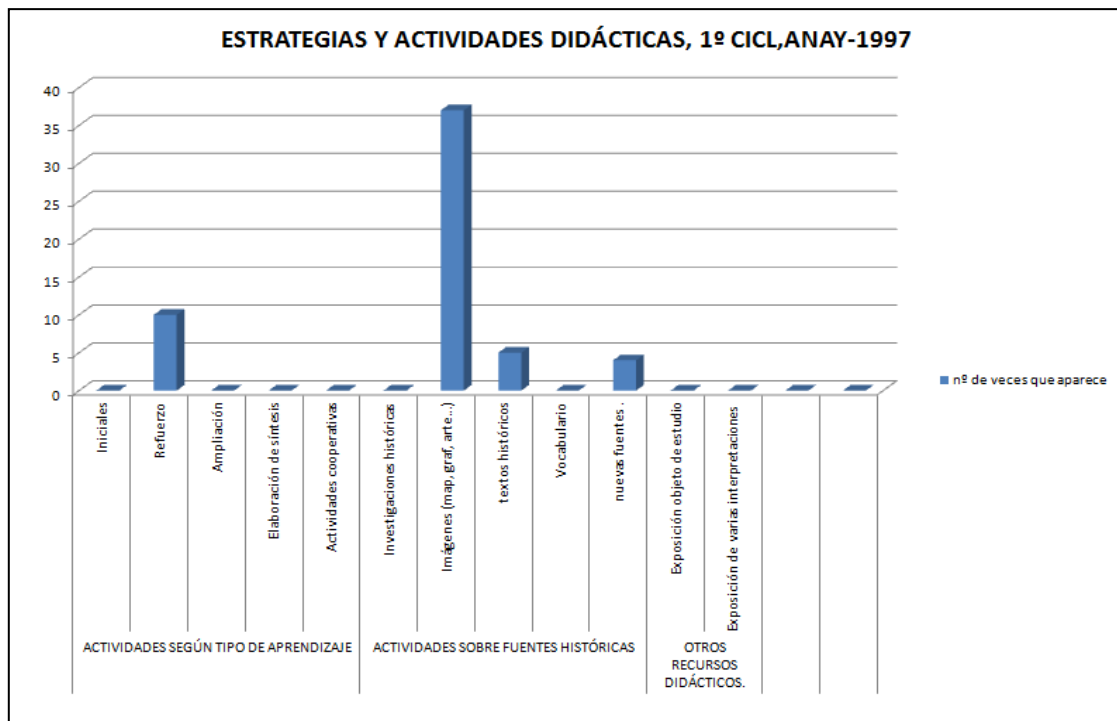
Hay que recordar, como vimos en el capítulo 7, que casi todo el libro de 1º curso del 1º Ciclo de la Editorial Anaya editado en 1997 está dedicado a contenidos de Geografía. Sólo los últimos tres capítulos están dedicados a trabajar sobre fuentes

---

<sup>569</sup> Ídem. p. 338

históricas, tiempo histórico y vida cotidiana en la Prehistoria, en el Neolítico, en el antiguo Egipto, en el Imperio Romano, en el campo medieval y en la ciudad medieval. Esto es necesario para comprender que el número de actividades analizadas no sea muy numerosa, al limitarse a los ejercicios de Historia. La distribución numérica muestra que las actividades sobre imágenes (37) son más importantes que las actividades de refuerzo (10) y las que tienen como referencia textos históricos (5). Hay destacar las 4 actividades sobre nuevas fuentes.

**GRÁFICO Nº50. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Anaya. 1º Ciclo. 1º Curso. Madrid. 1994**



La organización y presentación de las actividades en los libros de 1º curso y de 2º curso de 1º Ciclo es idéntica y está en relación con el dato cuantitativo anterior de dar importancia al aprendizaje que realice el alumno a través de las actividades didácticas. De esta forma, al lado de la página donde se desarrollan los contenidos se introduce una página con documentos gráficos o textos para acceder al conocimiento histórico a través de actividades prácticas. Al final de cada unidad de contenidos se plantean un apartado denominado "Monografías" con referencias al presente y otro apartado "crónica de nuestro tiempo" con textos tomados de la prensa para relacionar cuestiones del presente con el pasado. Por último, al final de cada bloque temático, aparece el apartado "comprobamos nuestro aprendizaje" para realizar una evaluación activa de lo aprendido.



Se plantean actividades sobre las fuentes visuales a partir de un cuadro de Napoleón Bonaparte realizado por David, sobre las fuentes escritas y sobre la importancia de los archivos. En relación con la idea del tiempo braudeliano se plantean dos fotografías y las siguientes cuestiones: *“Fíjate en estos dos labradores. Uno es un campesino del antiguo Egipto que vivió hace unos 5000 años. El otro es un campesino español de hace sólo unos 50 años ¿Qué tipo de tiempo se expresa en la comparación de ambas figuras y la consideración de los siglos transcurridos? ¿Hay hoy en el mundo sociedades donde nos encontraríamos con estas imágenes? ¿Hay, por tanto, cambios históricos que son lentísimos en una misma sociedad, y que, aunque desaparezcan y den paso a nuevas situaciones en ella, continúan en otras?”*<sup>570</sup>.

Se trabajan cuestiones de la vida cotidiana a través de imágenes de una aldea neolítica, una aldea del Antiguo Egipto, una ciudad romana, de una aldea medieval y de una ciudad en el inicio del mundo moderno. alguna de las actividades propuestas en la aldea Neolítico son las siguientes: *“¿Observas la utilización de animales domésticos para otros fines que no sean la alimentación? ¿Cómo se molía el grano? ¿Cómo se hacían los ladrillos de barro sin cocer? ¿Qué actividades ves realizar a los hombres? ¿Y a las mujeres? ¿sacas de ello alguna conclusión? Consulta en un diccionario las palabras hilo e hilar”*<sup>571</sup>.

Al final del bloque temático 3, “El tiempo histórico” hay un apartado denominado “Comprobamos nuestro aprendizaje” para reforzar los aprendizajes y en donde se muestra la confirmación de las nuevas corrientes historiográficas con actividades sobre fuentes orales y de la vida cotidiana. En este caso se transcriben dos canciones populares *Manbrú se fue a la guerra y quisiera ser tan alto como la luna*, se explica su contexto histórico y se pregunta qué tipo de fuente puede ser. Se pide realizar un eje cronológico y situar en un mapa espacios y personajes. Por último, se pide identificar vestidos y localizarlos en el tiempo.

La tipología de las actividades, en la que predominan ejercicios sobre documentos gráficos, y su disposición en el libro de texto indican un aprendizaje activo. La enseñanza no es sólo redactar un contenido sino plantear actividades para

---

<sup>570</sup> GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: *Op. Cit.* 1997. p. 177.

<sup>571</sup> Ídem. p. 189.

que el alumnado lo aprenda de una forma práctica. Las actividades propuestas están en relación con las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX”. La estrategia didáctica planteada en el libro es renovadora y parte del aprendizaje del alumno mediante su trabajo con documentos y actividades y en una enseñanza que se basa en la selección de éstos.

Los libros de la editorial Anaya de 2º curso del 1º Ciclo de Madrid y Andalucía de 1997 tienen la siguiente disposición de actividades. Los ejercicios de refuerzo son 140, las actividades sobre documentos gráficos son 215 y se proponen 20 actividades sobre textos históricos. Las actividades que hacen trabajar al alumnado sobre documentos gráficos tienen un predominio sobre aquellas que hacen un repaso de los contenidos expuestos. En relación a la organización y presentación de contenidos y actividades es muy parecida al libro del 1º curso. La diferencia es un apartado al final del libro denominado “mitos, leyendas, monumentos y personajes” que no lleva asociado cuestiones.

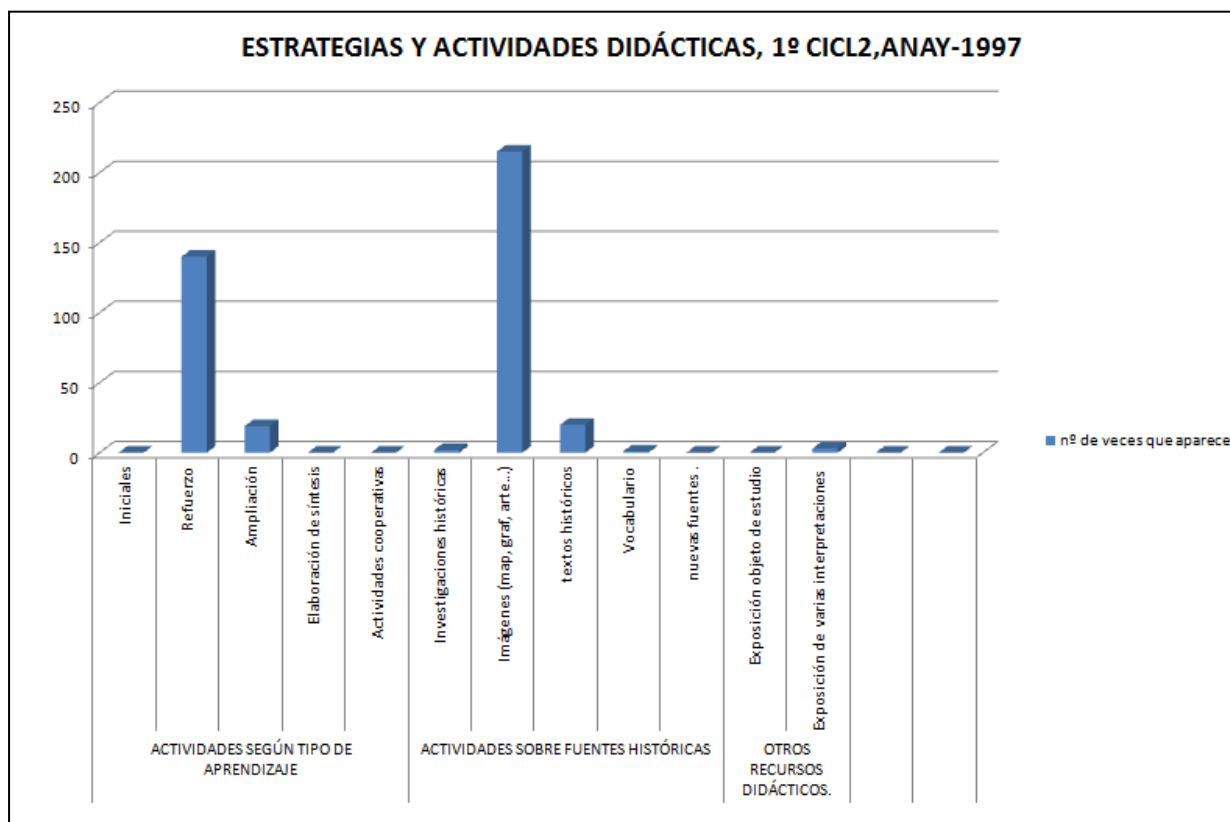
Las actividades destacan porque, a partir de una imagen, se formulan cuestiones que hagan razonar al alumnado y obtener sus conclusiones. Se presentan unas imágenes de una escuela, de una bodega y de una panadería del mundo romano y se plantea “¿Qué diferencias y qué similitudes encuentras respecto a hoy?”<sup>572</sup>. En el tema de la sociedad feudal se propone lo siguiente: “En la fotografía superior puedes observar el monasterio de Irache (Navarra), con los campos de cultivo, la huerta, el aljibe (depósito para recoger el agua de la lluvia), los almacenes, etc. ¿Qué actividades se podrían desarrollar en este lugar? Fíjate en el manuscrito de la derecha y describe la ilustración. ¿Cómo son las actitudes de los monjes? ¿Y la de los campesinos?”<sup>573</sup>.

---

<sup>572</sup> GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: *Op. Cit* 1997. p.99

<sup>573</sup> Ídem. p. 153.

**GRÁFICO N°51. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Anaya. 1º Ciclo. 2º Curso. 1994**



En el apartado "Crónica de nuestro tiempo" se introducen tres textos periodísticos sobre la situación de la mujer en la Edad media y se dice lo siguiente: *"Qué actitud mantener. En las culturas islámica, judía y cristiana, la mujer, tradicionalmente, ha aparecido desde su infancia al margen de la comunidad, que era sólo para los hombres, y sometida a ellos a través de preceptos religiosos. La lucha de las mujeres, simplemente para poder salir libremente a la calle, ha sido un largo y épico forcejeo de siglos. Reflexiona y encuentra hoy, en el mundo que te rodea, tratamientos desiguales en la vida cotidiana entre hombres y mujeres. Estableced un debate en clase"*<sup>574</sup>. Al finalizar un bloque temático está el apartado "Comprobamos nuestro aprendizaje" que tiene distintos tipos de actividades: ejes cronológicos, relacionar afirmaciones, relacionar imágenes con cultura, lectura de un texto para detectar errores, localización en un mapa de afirmaciones de tipo político, reconocer estilos artísticos de obras y comentarios guiados de textos.

<sup>574</sup> Ídem. p. 182.

Los manuales escolares de Anaya de Madrid y de Andalucía de 1997 de 2º curso de 2º Ciclo siguen la línea planteada en el libro de 1º curso. El aprendizaje parte del trabajo activo del alumnado con los contenidos y las actividades propuestas en el libro. La enseñanza consiste en la selección de una exposición de contenidos adaptados a la edad del alumnado y una selección de actividades basadas en documentos históricos relacionadas con la "nueva forma de hacer Historia" y "las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX". Es una estrategia didáctica renovadora.

El manual escolar de 2º Ciclo de Anaya publicado en 1998 presenta diferencias en cuanto a la tipología de las actividades con los libros de 1º ciclo. En primer lugar, aparecen 75 actividades iniciales que es un aspecto bastante novedoso. Las actividades de refuerzo tienen una mayor presencia con 132 ejercicios de esta tipología. Aparecen 4 actividades cooperativas. Los ejercicios basados en documentos gráficos sigue teniendo una importante presencia con 148 actividades y las cuestiones sobre textos está en la línea de los anteriores libros de Anaya con 32 actividades. Los datos nos hablan del comienzo de un aprendizaje significativo que con las actividades iniciales busca que los contenidos propuestos al alumnado estén relacionando con conocimientos previos, una mayor presencia de preguntas para reforzar la memorización de contenidos expuestos y sigue en la línea de aprendizaje activo del alumnado mediante las actividades gráficas.

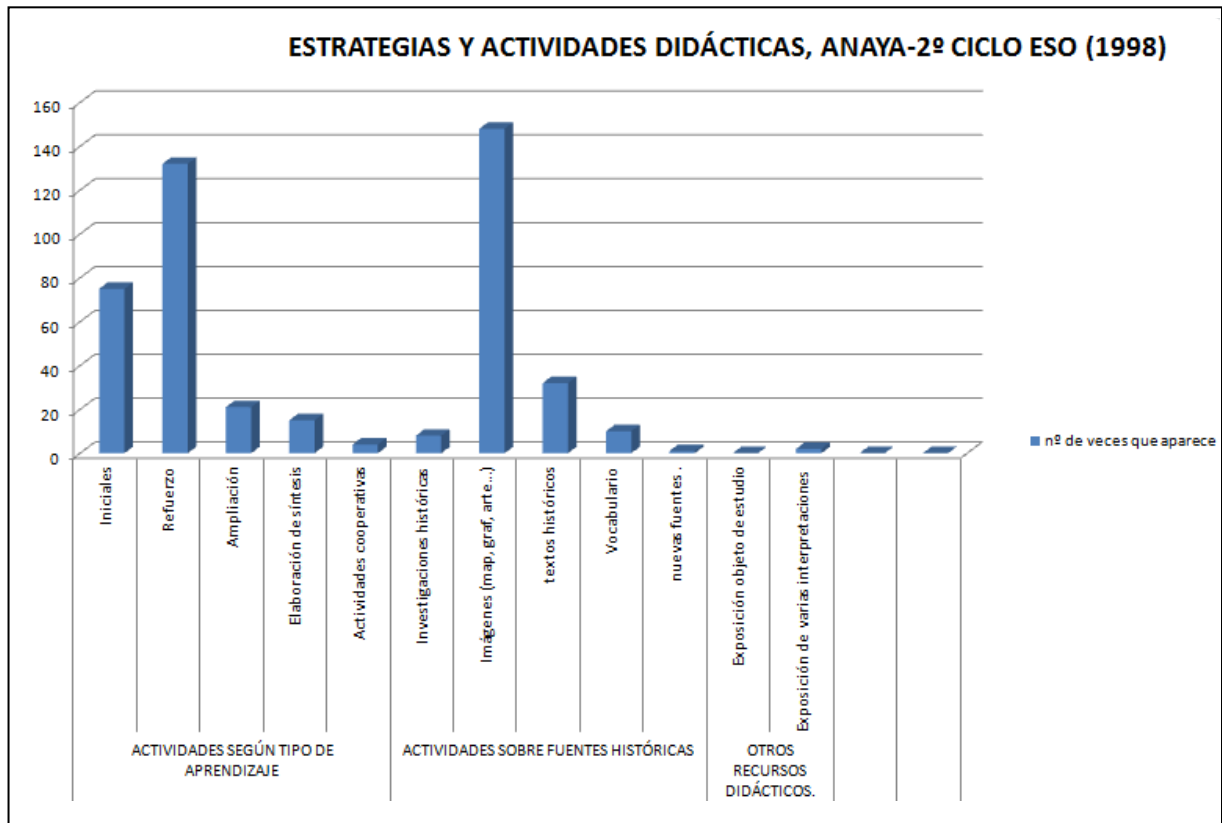
En el tema 8, "El nacimiento de la sociedad industrial", en la doble página dedicada a una ampliación de los contenidos se trata sobre "Las formas de vida durante la revolución industrial". La introducción a los documentos y la propuesta de actividades es la siguiente: *"Para conocer cómo vivía la sociedad de la época de la Revolución industrial es necesario acudir a diversas fuentes de información. En estas páginas te ofrecemos una serie de documentos (textos e imágenes) que te permitirán comparar la vida cotidiana de los dos principales grupos sociales de la época (burgueses y obreros), y saber cómo eran las ciudades industriales, los barrios y las formas de diversión de los antepasados del S. XIX"*<sup>575</sup>; *"Trasládate en el tiempo e imagina cómo sería tu vida en una de estas ciudades industriales ¿vives en un barrio*

---

<sup>575</sup> GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: *Op. Cit.* 1997. p. 142.

obrero o en uno burgués? ¿Vas al colegio o trabajas? ¿Dónde vas a divertirte? ¿Cómo vistes?”<sup>576</sup>.

**GRÁFICO Nº52. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Anaya. 2º Ciclo. 1998**



En el libro se piden realizar recreaciones de la vida cotidiana sobre la vida de los obreros en el S. XIX o la de un comerciante de vinos valenciano en 1849. También destaca la proposición de actividades cooperativas como la de realizar un debate sobre las ventajas para un país de tener un buen sistema económico para que el alumnado reflexione sobre la defensa de la educación por parte de los regeneracionistas. El libro incluye una actividad con fuentes para analizar el holocausto. El objetivo de la actividad es que el alumnado reflexione sobre las personas que niegan la existencia del holocausto y relacionen el racismo en la Alemania nazi y a finales de la década de 1990. En relación con las “corrientes historiográficas de finales del s. XX” plantea una actividad relacionada con la Historia oral y la Historia del tiempo presente: “*Indagar sobre un acontecimiento: Plantea tres cuestiones sobre la transición democrática. Pregunta a varias personas y anota sus contestaciones en fichas. Analiza y contrasta la*

<sup>576</sup> Ídem. p. 143.

*información obtenida y escribe la conclusión a la que has llegado*"<sup>577</sup>. Todo tema lleva un cierre de con actividades de evaluación que destaca por la variedad de propuestas didácticas. Por ejemplo, en el tema 7 "Las revoluciones burguesas" se plantean las siguientes actividades: definir términos, relacionar personajes y acontecimientos, recrear una época, realizar un debate y completar un esquema.

El libro de 2º Ciclo de Anaya es de los primeros libros analizados que tiene preguntas iniciales por lo cual nos habla de un tipo de aprendizaje significativo que parte de los conocimientos previos del alumnado para iniciar un nueva unidad de contenidos con la finalidad de motivar y relacionar conocimientos. El libro continua con la línea de aprendizaje activo y por descubrimiento a través de las actividades que buscan que el alumnado a través de la realización de actividades además de trabajar la metodología del historiador también desarrolle de una forma práctica contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La enseñanza consiste en la selección de fuentes históricas y la propuesta de actividades. Las "corrientes historiográficas de finales del S. XX" están presentes en las fuentes y en las actividades. Por último, la estrategia didáctica es innovadora por introducir el aprendizaje significativo y por continuar con las innovaciones de los libros del 1º Ciclo de ESO y los realizados para BUP en 1987. Es una estrategia que apuesta por el protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje a partir de una enseñanza que selecciona fuentes históricas y propone actividades didácticas.

La editorial Santillana tiene libros a nivel nacional y luego distintos proyectos editoriales para determinadas Comunidades Autónomas. Los contenidos y las actividades son prácticamente iguales en número y en tipología de actividades. La única diferencia es que los libros destinados a Valencia, Madrid y Andalucía tienen un apartado denominado "Desarrollos" que son monografías relacionadas con la vida cotidiana, la política y la cultura con documentos y actividades en relación a ese territorio del Estado español. Por lo tanto, a la hora de analizar la estrategia didáctica sólo realizaremos el análisis de un libro de cada curso.

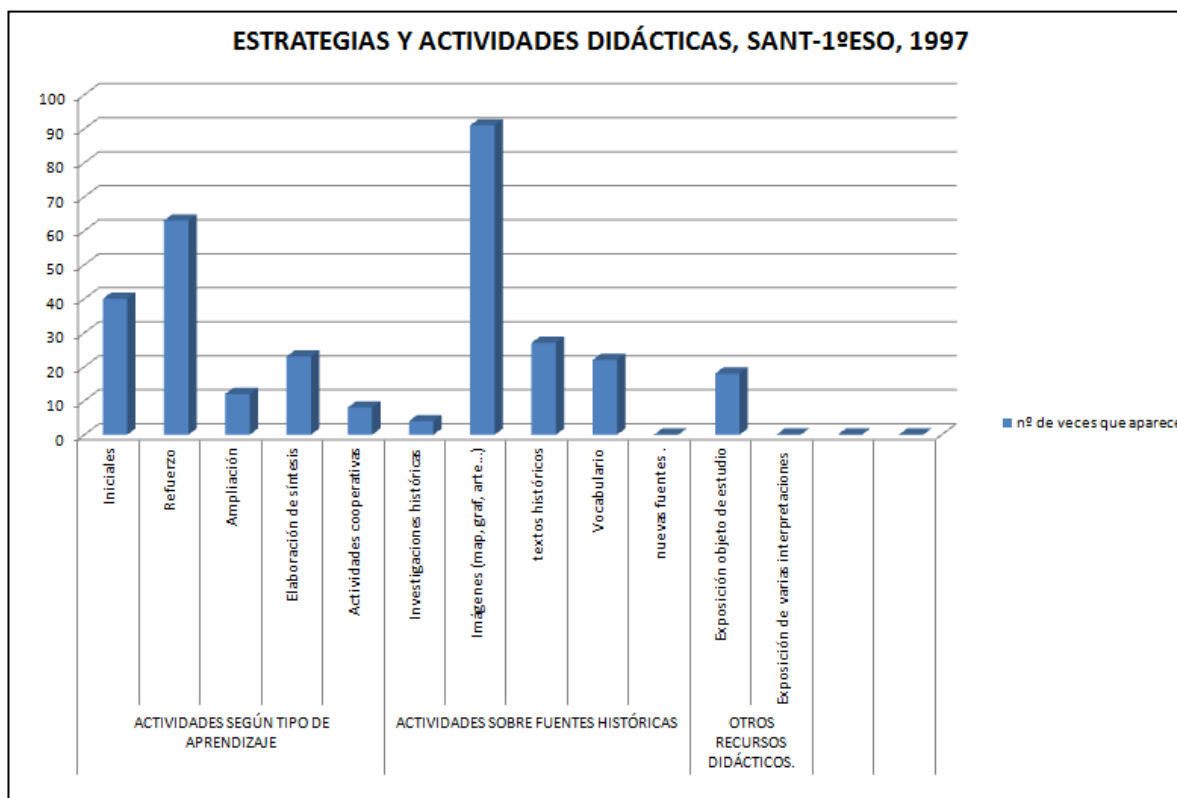
El libro de 1º ESO de Santillana de 1996 presenta 40 actividades iniciales, 63 actividades de refuerzo, 23 actividades de síntesis y 8 actividades cooperativas. Esto datos nos hablan de un aprendizaje significativo con las actividades iniciales y que

---

<sup>577</sup> Ídem. p. 273

trabaja los contenidos expuestos en el libro. Los datos de las actividades que se basan en fuentes históricas son 91 cuestiones sobre documentos gráficos y 27 cuestiones sobre textos históricos. Por lo tanto, son más numerosas las actividades sobre imágenes o textos que las actividades de refuerzo de los contenidos y podemos hablar de un ligero predominio de un aprendizaje activo.

**GRÁFICO Nº53. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Santillana. 1º ESO. 1997**

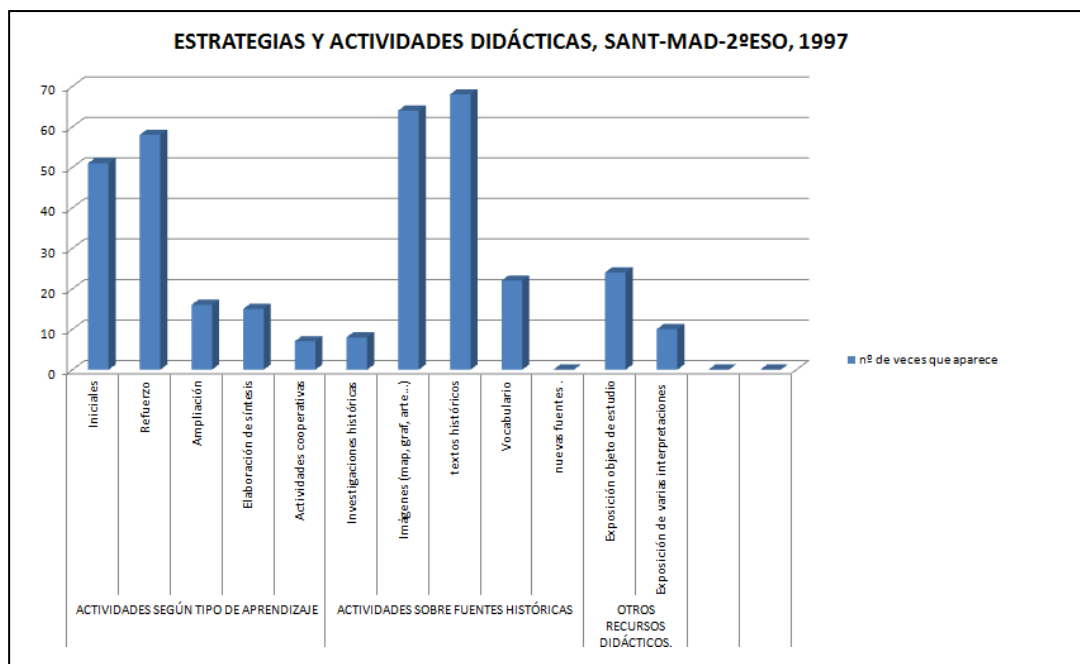


Todos los libros de la editorial Santillana del periodo 1995-2000 tienen la misma organización y presentación de contenidos y actividades. El tema se inicia con una "Preguntas claves" sobre aspectos fundamentales de la unidad de contenidos. A continuación se presentan los contenidos junto con documentos gráficos que llevan asociadas unas preguntas. Después se sitúa el apartado "Desarrollos" que son monografías relacionadas con la vida cotidiana, la policía y la cultura para desarrollar procedimientos y actitudes. Luego, viene el apartado "Técnicas de trabajo" con documentos para aplicar técnicas de historiadores. Por último, esté el apartado "Actividades" con actividades distintas según el objetivo de saber lo esencial, juzgar el pasado y entender el presente.

El libro plantea varias actividades cooperativas para realizar entre varios alumnos. De esta forma, plantea la realización de un calendario ilustrado sobre los trabajos de un campesinado egipcio, el desarrollo de un debate sobre elementos de la escuela romana que han perdurado, elaboración de dibujos sobre aspectos de la vida en Córdoba, realización de una maqueta de un barco vikingo. También plantea actividades de recreación como redactar un cuento que explique cómo era la vida de un Pompeya. Este tipo de actividad no excluye las actividades de realizar ejes cronológicos y de cuestiones sobre mapas históricos. Tampoco olvida la comparación de los sistemas políticos de Esparta y de Atenas, y, además, pide la elaboración de una redacción sobre un día en la vida de una mujer en Grecia comparándola con la situación de la mujer en la Grecia actual.

A través del análisis cuantitativo y del análisis cualitativo llegamos a la conclusión de que el libro plantea un aprendizaje significativo y activo por parte del alumnado. La enseñanza se esfuerza en una presentación adecuada de los contenidos, en la presentación de imágenes y documentos históricos así como la planificación de actividades. Las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX están presentes y en relación con las actividades. La estrategia didáctica es activa por parte del alumno y buscar la integración de contenidos y actividades.

**GRÁFICO Nº54. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Santillana. 2º ESO. 1997**





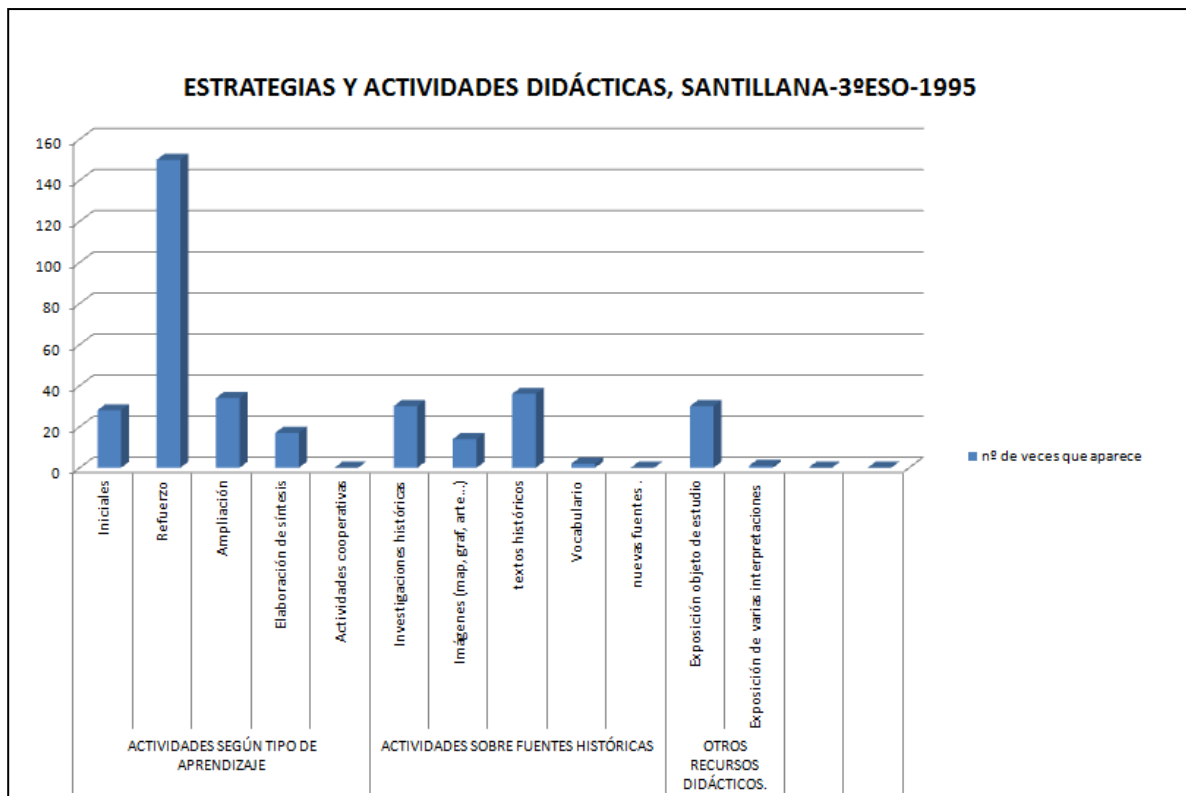
El manual de Santillana para 2º ESO publicado en 1997 presenta unos valores cuantitativos muy parecidos a los de 1º ESO la diferencia es que hay una mayor presencia de actividades sobre textos históricos. El libro presenta 51 actividades de tipo inicial, 58 actividades de refuerzo sobre contenidos, 15 actividades de síntesis, 7 actividades cooperativas, 8 investigaciones históricas, 64 actividades sobre documentos gráficos y 68 actividades textos históricos. La tipología de las actividades sigue la línea del libro de 1º de ESO. Se proponen actividades para que el alumnado se sitúe en un periodo de tiempo y recree una determinada situación. Dentro de este tipo de actividades se plantea la elaboración de un calendario con los trabajos de un campesino medieval, las impresiones de un mongol en el s. XIII visitando una ciudad europea, la vida cotidiana de un judío en la judería de Toledo y las impresiones de un habitante de las islas que Colón descubrió. También hay actividades de grupo como la elaboración de un mural sobre los edificios más importantes de la Sevilla del S: XVI. El libro también recoge actividades más convencionales como la comparación de la Inglaterra del S. XVIII y el resto del continente en política, agricultura, industria y sociedad. Las conclusiones sobre el tipo de aprendizaje y la estrategia didáctica para el libro escolar de Santillana para 2º de ESO de 1996 es la misma que para el libro de 1º ESO, puesto que tiene los mismos rasgos cuantitativos y cualitativos.

El manual escolar de Santillana de 3º de ESO de 1995 presenta los siguientes valores: 28 actividades iniciales, 150 actividades de refuerzo, 17 actividades de síntesis, 30 investigaciones históricas, 14 actividades sobre documentos gráficos y 36 actividades sobre textos. Los datos numéricos son distintos a los libros de 1º de ESO y 2º de ESO. Las actividades de refuerzo tienen un predominio, las actividades sobre documentos gráficos y textos descienden, se mantienen la presencia de actividades iniciales y hay más actividades de investigación. Podemos hablar de un aprendizaje significativo y activo pero en el que tiene importancia el refuerzo de contenidos expuestos. La explicación podría estar en que este libro fue el primero en realizarse en el año 1995 y que está desarrollando la línea que luego continuara de aprendizaje significativo y activo.

El libro plantea varios tipos de actividad significativas como recreaciones, debates, análisis de textos y análisis de obras de arte utilizados como fuentes históricas. Algunas de las recreaciones que se piden son imaginar que eres un noble inglés y contar los mecanismos para mantener poder económico e influencia social, un empresario, un artistas de vanguardia, un obrero industrial y un oficinista del S. XIX.

Se pide realizar un debate en clase sobre la Comuna de París de julio de 1871. Significativo es que se presentan varios textos sobre el movimiento femenino, entre ellos uno de John Stuart Mill se plantean una serie de cuestiones. Alguna de las investigaciones históricas que propone es sobre el nacionalismo en España, la aparición del movimiento feminista, Por último, destacar que sobre una imagen de la coronación de Luis XVI o sobre unos cuadros de Goya se formulan unas preguntas de carácter político, social y de la vida cotidiana.

**GRÁFICO Nº55. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Santillana. 3º ESO. 1995**

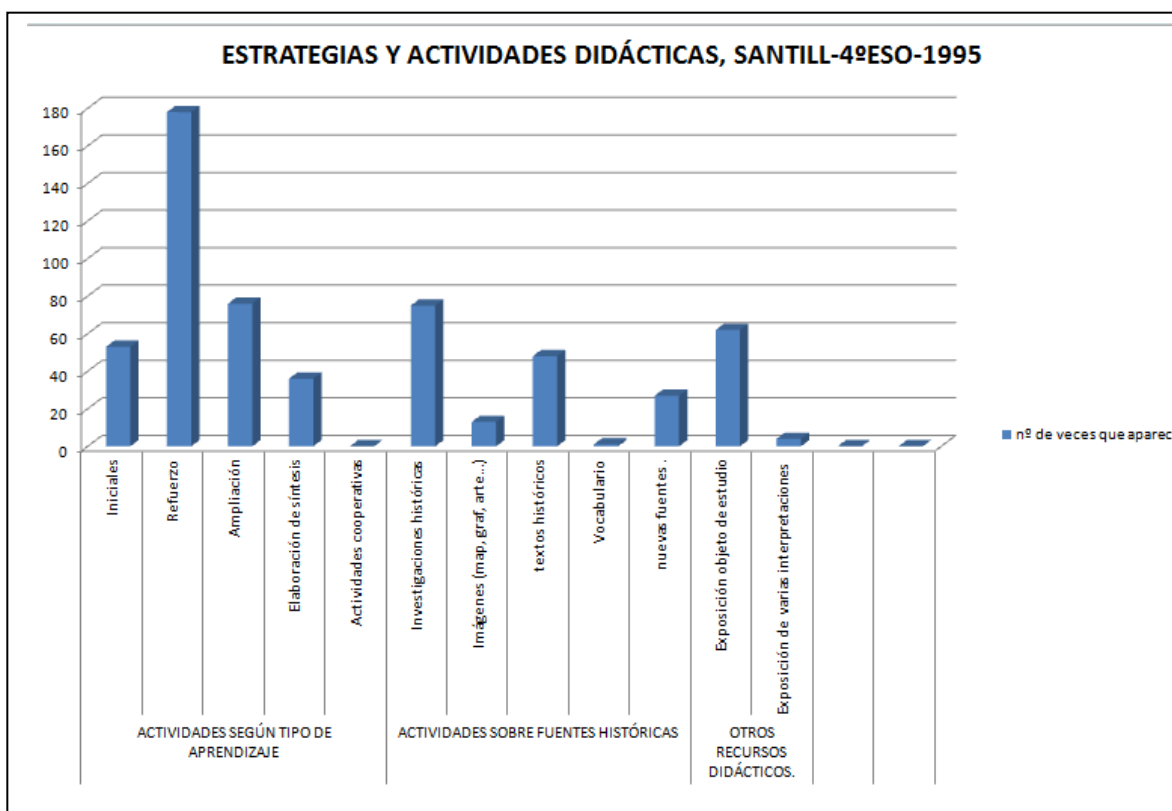


A partir de los datos anteriormente comentados, podemos definir el tipo de aprendizaje de este libro de 3º de ESO de Santillana de 1995 como significativo por las actividades iniciales y de descubrimiento por las actividades de investigación. Tiene una importante presencia de actividades de refuerzo de contenido que en años posteriores irá reduciendo la editorial a favor de actividades con documentos históricos. Las nuevas corrientes historiográficas están presentes como hemos visto en la tipología de actividad y en el análisis cualitativo. La estrategia didáctica apuesta por un aprendizaje significativo y activo por lo cual da una gran importancia al protagonismo del alumnado. El libro continua el camino abierto por sus libros de 1º de

BUP de 1985 y de 3º de BUP de 1986, aunque el número elevado de actividades de refuerzo nos habla de la presencia de un aprendizaje memorístico.

El texto escolar de la editorial Santillana de 4º de ESO, publicado en 1995, tiene unos valores muy similares a los del libro de 3º de ESO: 53 actividades iniciales, 178 actividades de refuerzo, 36 actividades de síntesis, ninguna actividad cooperativa, 75 pequeñas actividades de investigación, 13 actividades sobre imágenes, 48 textos históricos y 27 actividades relacionadas con las nuevas fuentes de Historia. Las conclusiones a partir del análisis cuantitativo son parecidas al libro de 3º de ESO con un aprendizaje significativo-activo y con una presencia elevada de aprendizaje memorístico de tipo tradicional.

**GRÁFICO Nº56. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Santillana. 4º ESO. 1995**



Hay actividades que piden realizar biografías a modo de pequeñas actividades. Por ejemplo, se piden elaborar las biografías de Winston Churchill y Albert Einstein. Las investigaciones que se piden son sobre la Revolución de la mujer en el S. XX, las diferencias entre la sociedad española y la británica, los medios actuales de comunicación en España y la situación del campesinado ruso antes de la revolución soviética. También hay un debate sobre la solidaridad interterritorial en España

centrando el debate en los trasvases hidrológicos. Al tratar el tema de la Guerra Civil, se plantea analizar prensa de los dos bandos y realizar una comparación entre la Constitución de 1978 y 1931

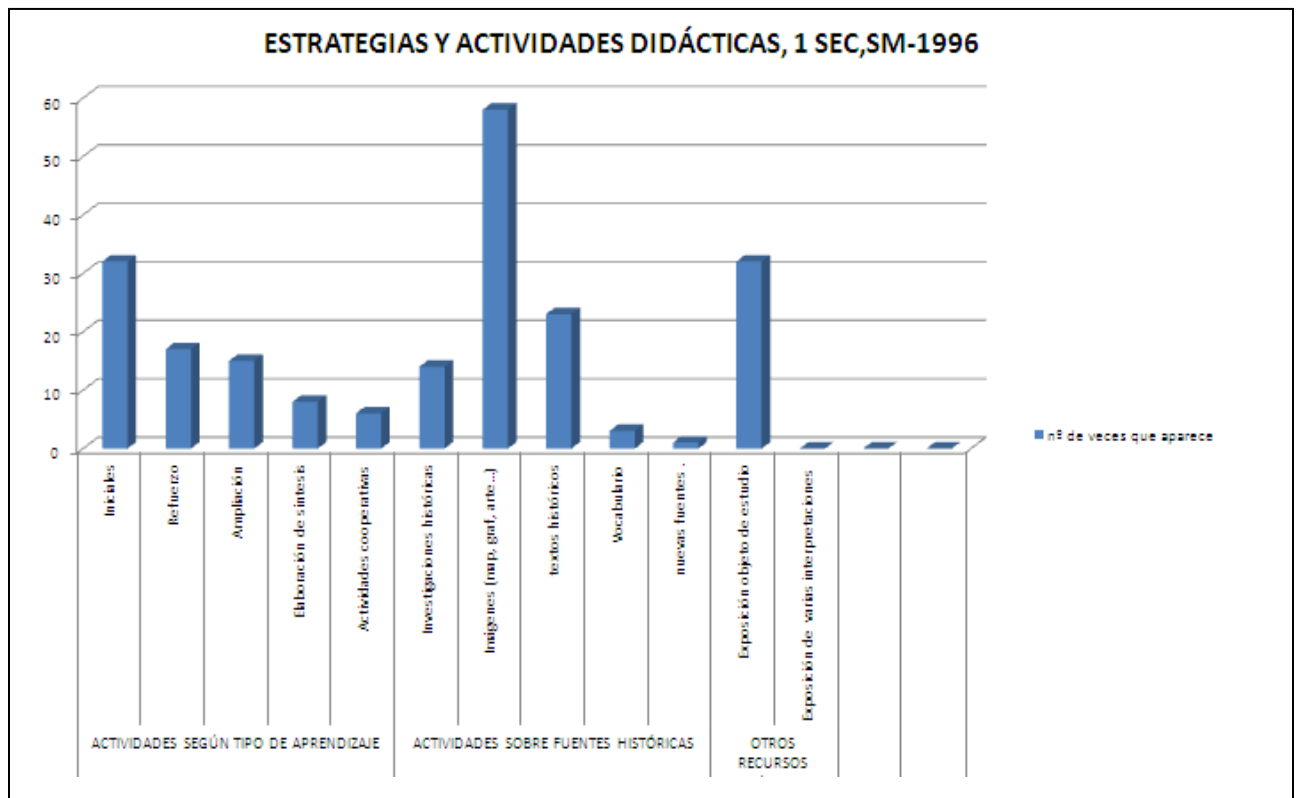
Las conclusiones del libro de 4º ESO de Santillana de 1995 son muy parecidas al libro de 3º de ESO, puesto que ambos tienen valores numéricos parecidos y fueron escritos en el mismo año. Aprendizaje significativo y por descubrimiento. Presencia de las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" en las actividades didácticas propuestas. Aprendizaje innovador por la participación activa del alumnado que tiene todavía un componente tradicional por el recurso a la memorización de contenidos expuestos por la abundante presencia de actividades de refuerzo.

Como ya vimos en los capítulos 6 y 7 de este trabajo de investigación la editorial SM edita un libro para 1º curso de 1º Ciclo, otro libro para 2º curso de 2º Ciclo y luego para 2º Ciclo, sin especificar el curso 3º o 4º, dos libros que son dos proyectos editoriales distintos para su selección por el profesorado. El libro de la editorial SM para 1º curso de 1º Ciclo, publicado en 1996, presenta los siguientes valores numéricos en relación a las actividades didácticas planteadas: 32 actividades iniciales, 17 actividades de refuerzo, 6 actividades cooperativas, 14 investigaciones históricas, 58 actividades relacionadas con documentos gráficos y 23 actividades sobre textos históricos. Los datos nos muestran que estamos ante un aprendizaje significativo (por las actividades iniciales) y activo (en relación a las actividades sobre documentos gráficos y textos históricos). Las actividades de refuerzo han perdido fuerza con lo que el aprendizaje basado en la memorización del texto de los contenidos está perdiendo importancia. Ganan importancia las actividades de investigación con lo cual el aprendizaje por descubrimiento gana importancia hasta poner se al mismo nivel que las actividades de refuerzo de contenidos.

Tanto el libro de 1º curso como el de 2º curso tienen la misma organización y presentación de contenidos. Una primera página con actividades iniciales. En la página contigua a la de exposición de contenidos teóricos se formulan las actividades sobre textos o fuentes gráficas. Estas actividades se denominan "Analizamos documentos", "Observamos documentos" y "Analizamos el mapa". Al finalizar unidad didáctica hay varias páginas que tienen actividades en las siguientes apartados "Aprendemos a investigar", resumen, diccionario, técnicas de trabajo y actividades categorizadas en los siguientes tipos (para recordar, para situar en el tiempo, para pensar y descubrir

causas, para saber más que es una pequeña propuesta de investigación) y, por último, el apartado “Mundo ayer” que trata sobre cuestiones de la vida cotidiana.

**GRÁFICO Nº57. Análisis de estrategias y actividades didácticas. SM. 1º Curso. 2º Ciclo. 1996**



En la unidad de contenidos sobre la Prehistoria se presentan unos dibujos de reconstrucciones de viviendas y se formulan al alumnado preguntas sobre las formas de vida. Al trabajar el tema del Neolítico a partir de una reconstrucción del yacimiento del barranco de Gafols y de unos datos se pide al alumnado que calcule los días de supervivencia con la cantidad de grano almacenado. Las imágenes no son usadas como ilustraciones, sino como fuentes históricas. De esta forma se formulan preguntas sobre la columna de Trajano, el mapa del Imperio romano o sobre las pinturas pompeyanas buscando que el alumnado obtenga información sobre organización social, política y económica. Un ejemplo de actividad del apartado “Aprende a investigar” es la presentación de una lápida y unas explicaciones a partir de las cuales el alumnado tiene que elaborar un mapa sobre el itinerario de un legionario romano y razonar si fue un militar destacado.

A partir de unas imágenes de edificios y restos del mundo romano en Hispania, se proponen al alumnado unas cuestiones para recrear la vida romana y reflexionar

sobre la romanización: *"Identificamos y reflexionamos sobre la romanización. Las obras que aparecen en estas ilustraciones son una muestra de la huella de la romanización de la Península. Lee con atención los pies de foto y fíjate en que algunas no se encuentran actualmente en su lugar de origen: 1. Elabora un pequeño texto explicativo para cada una de ellas que esté relacionado con lo que has estudiado en esta unidad; 2. Indica qué utilidad tenía cada uno de los objetos o monumentos representados en las fotos; 3. Da tu opinión acerca de la romanización de Hispania: ¿En qué aspectos fue positiva? ¿En cuáles fue negativa?"*<sup>578</sup>.

El análisis cuantitativo y el análisis cuantitativo de este libro de 1º ESO de SM nos habla de la importancia del aprendizaje significativo y del aprendizaje por descubrimiento. De una enseñanza basada en la selección de fuentes relacionadas con "las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" en especial la vida cotidiana. Esto nos habla de una estrategia didáctica innovadora en la editorial, teniendo en cuenta las estrategias didácticas de períodos anteriores. En esta estrategia nueva estrategia didáctica el protagonista del aprendizaje es el alumnado a partir de los métodos de trabajo del historiador.

El libro de 2º de 1º Ciclo de la editorial SM de 1997 tiene los siguientes valores en la tipología de actividades: 39 actividades iniciales, 52 actividades de refuerzo, 21 actividades que plantean investigaciones históricas, 80 actividades sobre documentos gráficos y 62 actividades sobre textos históricos. Sólo hay una actividad cooperativa. La principal diferencia con el libro de 1º es el aumento de las actividades de refuerzo pero el resto de actividades se mantiene prácticamente igual. De esta forma, en la tipología de aprendizaje y enseñanza utilizada en el libro de texto no hay grandes diferencias.

A diferencia del libro de 1º en el libro de 2º se plantean varias actividades en el que el alumnado a través de la empatía tiene que recrear situaciones del pasado. El libro dedica un apartado a explicar la empatía en la Historia: *"Un historiador no se limita a estudiar hechos y acontecimientos, ordenarlos, clasificarlos y colocarlos en unos libros. Tampoco se limita a preguntarse el porqué de los hechos. Intenta penetrar*

---

<sup>578</sup> SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Op. Cit.*1996. p. 265

*en el pasado, poniéndose en el lugar de los personajes que lo vivieron para así comprender lo que, de otro modo, no habríamos notado. Llamamos empatía a ese procedimiento. No es nada científico, en verdad. Y, sin embargo, al jugar a que somos otra persona, al representar otro papel, somos capaces de dirigirnos hacia detalles o elementos que, estudiándolos como alumno, como historiador, no habríamos notado*<sup>579</sup>. Se facilitan los pasos para realizar estas actividades de recreación-simulación: documentación, comprensión de los aspectos más extraños, imaginarse la situación y escribir la situación. Por último, se propone actividades de empatía-recreación como la de un monje benedictino.

Se presentan varias actividades que conectan aspectos del periodo histórico con la realidad del alumnado. En esta línea se le pregunta al alumnado que rasgos actuales de la presencia musulmana puede apreciar en la sociedad actual. También se le pide reflexionar sobre los cuestiones de los marginados en la actualidad tomando como referencia marginados la situación de los judíos en la Edad Media. Un último ejemplo de este tipo de actividades es la reflexión sobre la posición internacional de España en la actualidad en relación al imperio de Carlos V. Las actividades más frecuentes son las referidas a documentos gráficos y textos. Hay una actividad de debate sobre la monarquía absolutista en el S. XVII y varias sobre la vida cotidiana como por ejemplo la forma de vida a partir del análisis de un presupuesto de los gastos diarios de una persona en el S. XVII.

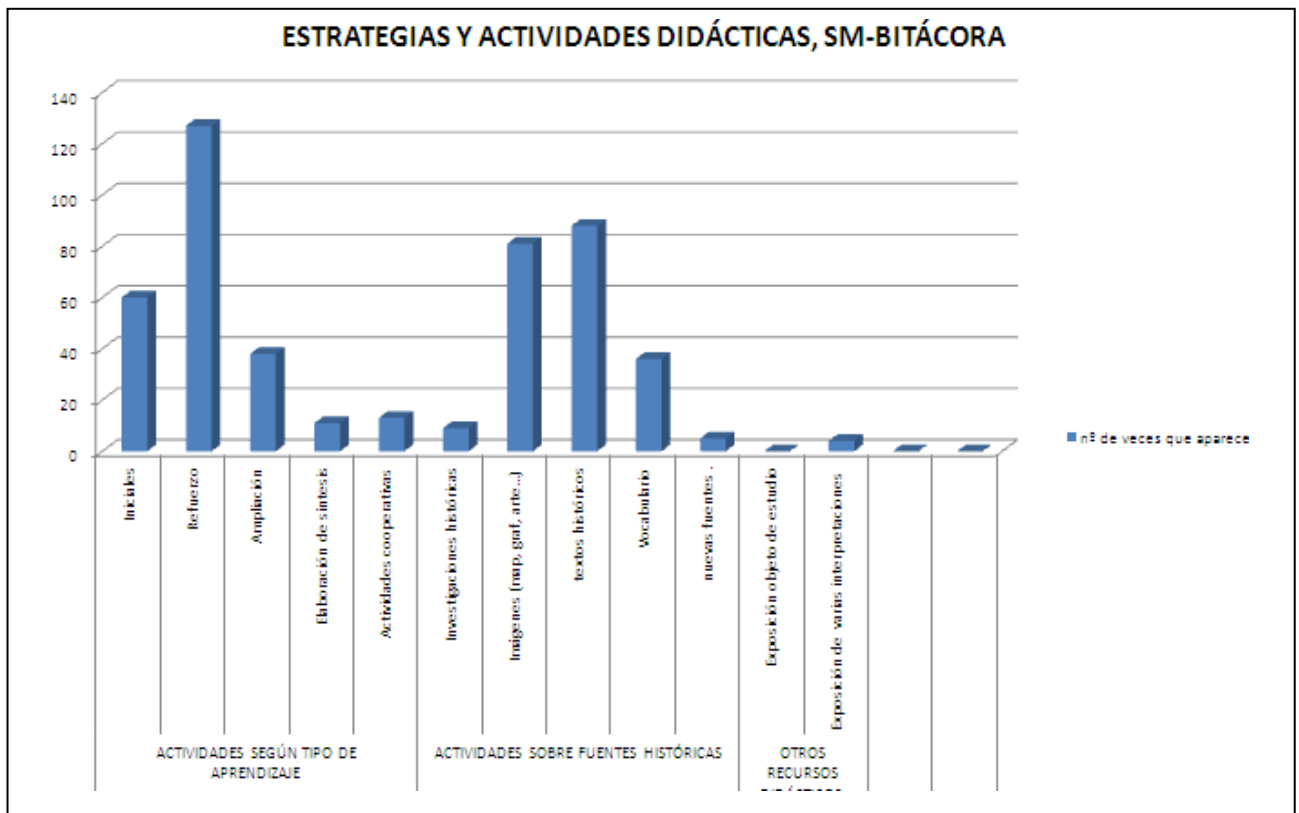
Los datos numéricos del libro y el análisis de las actividades nos muestran una estrategia didáctica muy parecida al libro de 1º curso. Un aprendizaje significativo por las actividades iniciales, activo por las actividades basadas en documentos histórico y por descubrimiento en relación a las pequeñas investigaciones que plantea. La pequeña diferencia sería el aumento de las actividades de refuerzo y la aparición de actividades de recreación-empatía y un aumento de las actividades sobre la vida cotidiana. Por lo tanto, es una estrategia que pone el protagonismo en el alumnado a partir de la selección de documentos históricos.

---

<sup>579</sup> SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Op.Cit.* 1997. p. 218.

El texto escolar de SM de 2º Ciclo del proyecto “Bitácora” presenta los siguientes valores: 60 actividades iniciales, 127 actividades de refuerzo, 13 actividades cooperativas, 9 investigaciones históricas, 81 actividades sobre imágenes, 88 actividades sobre textos históricos. Llama la atención el número de las actividades de refuerzo pero la suma de las actividades de textos y de documentos gráficos es mayor, por lo que podemos hablar de un predominio de un aprendizaje activo y significativo.

**GRÁFICO N°58. Análisis de estrategias y actividades didácticas. SM. 2º Ciclo. Bitácora. 1997**



El libro de 2º ciclo de SM del proyecto “Bitácora” presenta una amplia gama de actividades que buscan la participación directa del alumnado a través de documentos históricos y de la propuesta de actividades que le hagan ser protagonista de su aprendizaje. De esta forma, plantea actividades de recreación-empatía, debates y entrevistas orales. El libro tiene una presentación de los autores en la cual exponen el planteamiento de que la Historia se construye con fuentes (uno de los principios fundamentales de la “Nueva forma de hacer Historia”). El objetivo que tienen es poner en contacto directo al alumnado con las fuentes de la Historia. Los autores explican al alumnado como van a trabajar y que pretenden: *“El libro os dará, también, la oportunidad de conocer los procedimientos de investigación histórica. En cada unidad didáctica os ofrecemos un ejemplo de las formas variadas de abordar el conocimiento*



de la historia: saber cómo se reconstruye el pasado permite afrontar el presente con un espíritu observador y crítico”<sup>580</sup>. El capítulo dedicado al Antiguo Régimen prácticamente no tiene contenidos teóricos. A través de la selección de documentos del periodo y con cuestiones guiadas el alumno conoce los rasgos del período y reflexiona sobre ellos.

Alguna de las actividades de simulación-recreación que se propone es la de un guerrillero en la Guerra de la Independencia, la de meterse en el papel de personajes conocidos de la I Guerra Mundial o de personajes populares, imaginar la situación de una familia republicana que tuvo que marchar al exilio. Los debates también tienen una gran importancia. Se propone un debate sobre el colonialismo, la obediencia a los mandos en la I Guerra Mundial, otro debate sobre si todos los alemanes eran malos y los americanos buenos en la II Guerra Mundial. Sobre la Guerra Civil se propone una actividad de empatía-recreación que pone en juego el situarse en dos puntos de vista: *“Supongamos que durante la Guerra Civil estuviste en una de las grandes batallas (Brunete, ...) y, al cabo de veinte años, te encuentras con una persona que estuvo en la misma batalla, pero en el lado contrario. Intenta reconstruir la conversación. Tienes libertad para imaginar la vida que cada uno de ellos ha vivido desde entonces, pero la conversación debe centrarse en sus recuerdos, en los años que has estudiado en esta unidad”*<sup>581</sup>. La Historia oral es usada para pedir al alumnado que realice entrevistas a mujeres para analizar cómo han cambiado sus condiciones laborales y sociales y para reflexionar sobre acontecimientos de la Historia del tiempo presente.

Las actividades didácticas están influidas por planteamientos de las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S XX”. A pesar de la presencia numérica de actividades de refuerzo, las actividades mayoritarias son las que trabajan sobre fuentes históricas. El libro se encuentra en la estrategia didáctica de los libros de 1º ciclo de la editorial SM: Un aprendizaje significativo, activo y por descubrimiento, y una enseñanza basada en la proposición de actividades para el protagonismo del alumnado. Y, por tanto, una estrategia didáctica basado en el alumnado que es una continuación de la iniciada en los cursos inferiores y rompedora con la de la editorial en períodos anteriores.

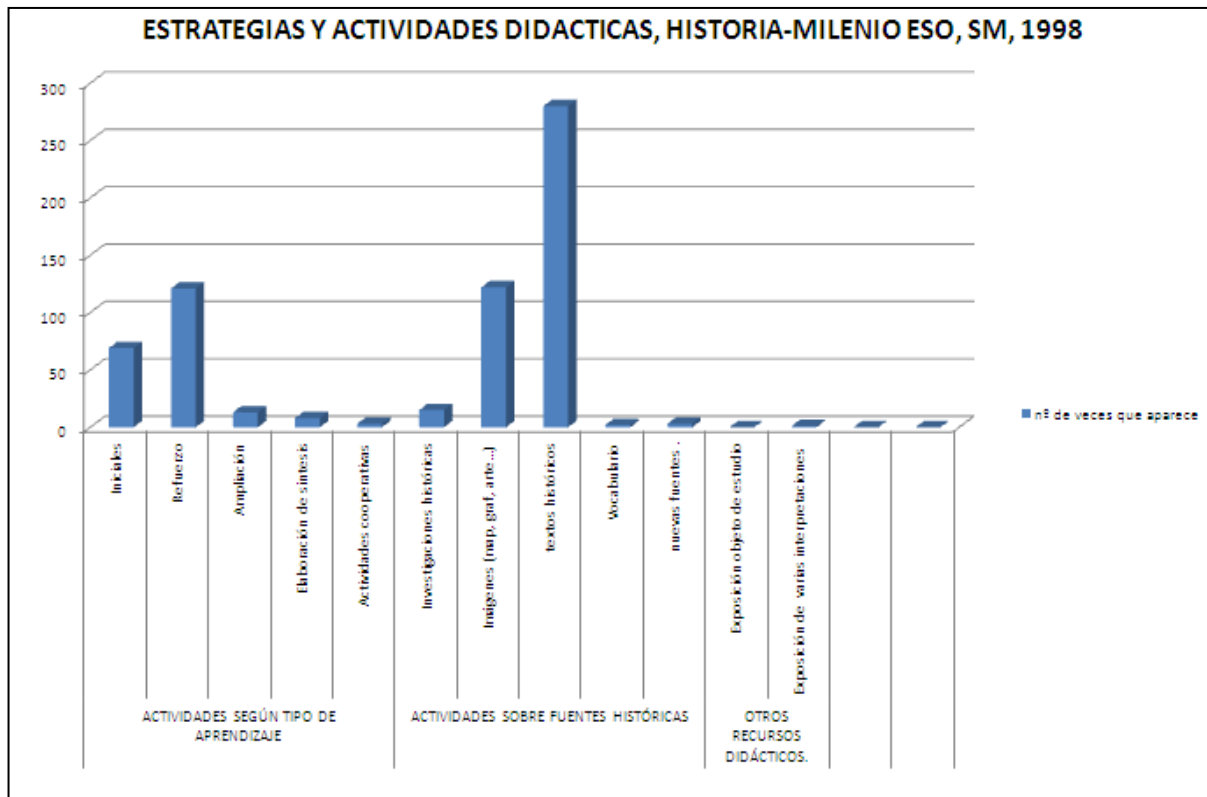
---

<sup>580</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Op. Cit.* 1998. p. 6

<sup>581</sup> Ídem. p. 170

El último libro escolar de la editorial SM para 2º Ciclo de la ESO se denomina "Milenium" y muestra la siguiente tipología de actividades: 69 actividades iniciales, 121 actividades de refuerzo, 8 actividades de síntesis, 3 actividades cooperativas, 15 investigaciones históricas, 122 actividades relacionadas con documentos gráficos y 280 actividades sobre textos históricos. La principal diferencia con el libro del proyecto "Bitácora" es el aumento significativo de actividades basadas en documentos históricos, aunque la tipología es muy similar y, por lo tanto, el tipo de aprendizaje-enseñanza también.

**GRÁFICO N°59. Análisis de estrategias y actividades didácticas. SM. 2º Ciclo. Milenium. 1998**



La organización y la presentación de los contenidos es muy parecida a la del libro del proyecto "Bitácora". Las primeras páginas contienen actividades iniciales. Las páginas de exposición de contenidos están acompañadas con documentos y con actividades. Hay unas páginas dedicadas a monografías (denominadas "Dossier") con una pequeña introducción a un tema de estudio, la presentación de unas fuentes históricas y el planteamiento de unas actividades. Luego, se localiza el apartado "Aprende a investigar" donde se trabajan los procedimientos de la ciencia de la Historia y se realiza una propuesta de investigación. Por último, cada unidad de contenidos

finaliza con actividades para evaluar los conocimientos con ejercicios para situar en el tiempo, localizar en el espacio, relacionar, reflexionar y temas para el debate.

Las actividades de simulación-recreación en este libro son menos abundantes que en el otro proyecto. Una de las pocas actividades de este tipo es cuando se plantea al alumnado que se ponga en el papel de un empresario del S. XIX y reflexione si estaría preocupado si sus obreros estuvieran afiliados a la Internacional. Las actividades cooperativas de debate y trabajo en grupo son escasas.

Las actividades sobre fuentes históricas son las más abundantes y se propone trabajar sobre una gran variedad de fuentes históricas. En la unidad temática inicial sobre el Antiguo Régimen en el apartado "aprender a investigar se explica la importancia de las fuentes y se dan una pautas para su análisis: *"Para poder conocer cómo vivía la sociedad del pasado, los historiadores utilizan documentos de todo tipo: escritos, en primer lugar, pero también documentos icónicos (cuadros, dibujos) y todo tipo de objetos, como vestidos, armas y vajillas, casas, palacios o cementerios. Todos estos elementos se denominan "fuentes de la historia". Una fuente es, por lo tanto, cualquier objeto de estudio que nos informe de cómo fue el pasado"*<sup>582</sup>. A continuación, se pide al alumnado que analice y clasifique las imágenes de la unidad didáctica y que haga un informe escrito sobre la información que te aportan. En la unidad didáctica de la Revolución industrial se propone realizar una ficha sobre elementos de arqueología industrial que estén en el entorno del alumnado. Las cuestiones sobre textos históricos, mapas y obras de arte son muy frecuentes a lo largo del libro de texto.

En esta línea de analizar diversos documentos se presenta al alumno realizar un estudio de alguna película de la I Guerra Mundial. La Historia oral también está presente cuando se pide al alumnado que reúna el testimonio de supervivientes de la Guerra Civil y que analice y contraste este testimonio con un libro de Historia en General para distinguir la Memoria histórica de la Historia. También se plantea realizar un trabajo sobre la vida cotidiana en el franquismo y una investigación sobre fuentes orales. En esta línea de trabajar diversas fuentes se plantea la propuesta de analizar la canción "Libertad sin ira" del grupo Jarcha. Una de las últimas actividades con documentos que se pide trabajar es analizar la sociedad española de finales del S. XX

---

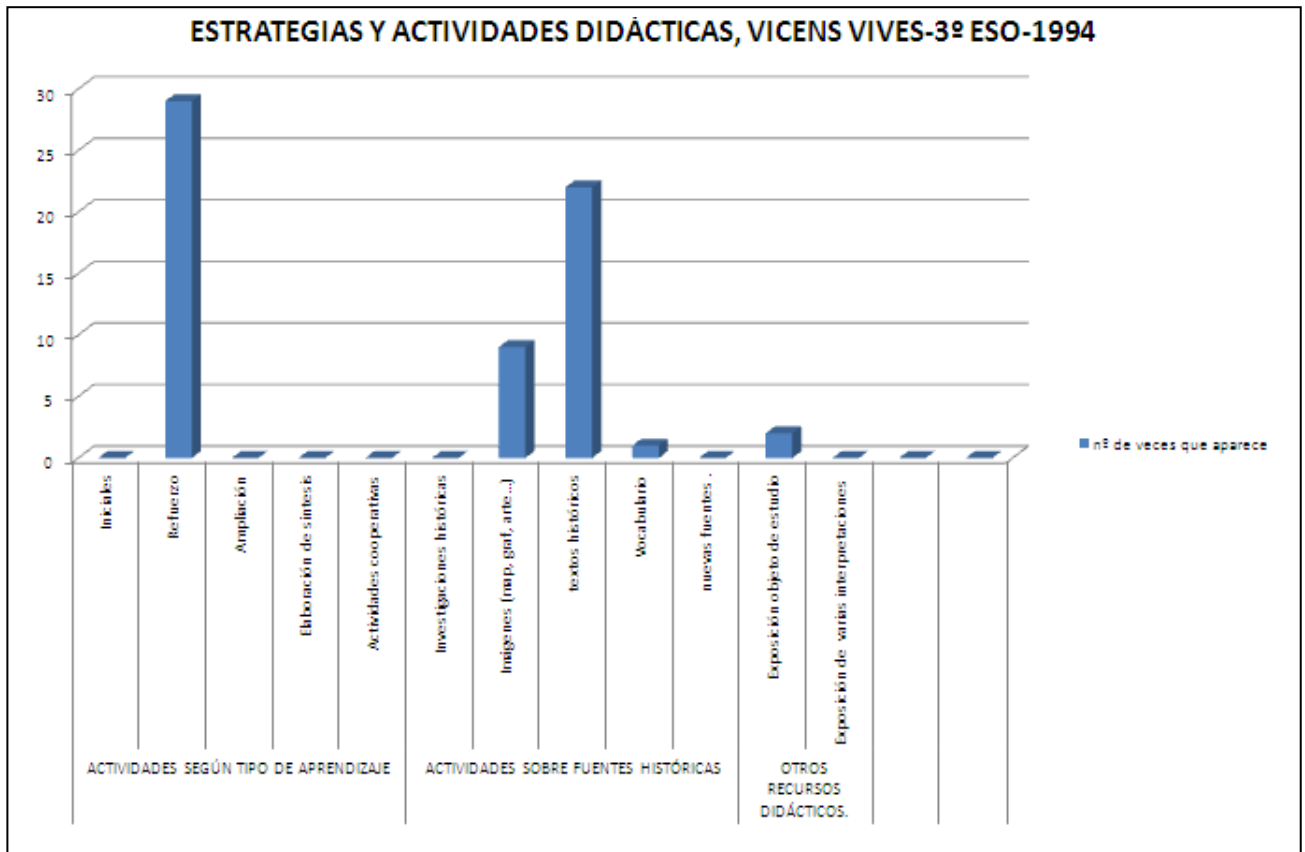
<sup>582</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Op. Cit.* 1998. p. 22.

(problemas e inquietudes) a través de la prensa. En la última unidad didáctica se propone realizar una investigación sobre la lucha de la mujer y sus reivindicaciones siguiendo los siguientes pasos: 1º Búsqueda de información estadística. 2º Estudio de la imagen de la mujer en los medios de comunicación. 3º Comparación de experiencias. 4º Interpretación de los datos.

El proyecto "Milenium" plantea muchas menos actividades de simulación-recreación y debates que el proyecto "Bitácora". Este libro se centra más en el trabajo de fuentes históricas textuales, gráficas y orales como nos muestra la comparación numérica entre ambos libros. Podemos decir que las actividades estimulan menos la creatividad del alumnado. Se apuesta más por el aprendizaje activo a través de documentos gráficos y textos, que por un aprendizaje por descubrimiento y creativo a través de actividades de simulación-recreación y debates. Lo que comparten claramente los dos proyectos editoriales es un aprendizaje significativo por la importancia de las actividades iniciales en cada unidad didáctica. Las fuentes históricas que presenta al alumnado y con la que propone están relacionadas con "las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX". La enseñanza se basa fundamentalmente en la selección de fuentes históricas y en proponer actividades didácticas. Es una estrategia que se basa en la actividad del alumnado con una gran variedad de fuentes históricas y en partir de los conocimientos del alumnado.

Como ya mencionamos en los capítulos 6 y 7 de este trabajo de investigación, la editorial Vicens Vives realiza una propuesta provisional en los cursos de 1994 y 1995 en los que se realizó un libro de 3º de ESO y de 4º ESO para los centros que de forma experimental introdujeron la ESO. En el prólogo de estos libros se dice que son adecuaciones de los libros existentes (proyecto Occidente e Intercambio) al 2º Ciclo de ESO. Posteriormente, en 1996, Vicens Vives desarrolló un proyecto definitivo para ESO denominado "Tiempo" en que los libros están diseñados en función de las rasgos y de las exigencias de esta nueva etapa educativa. El libro de Vicens Vives de 3º ESO, editado en 1994, tiene los siguientes valores cuantitativos en relación a las actividades didácticas: 0 actividades iniciales, 29 actividades de refuerzo, 0 investigaciones históricas, 9 actividades sobre documentos gráficos, 22 actividades sobre textos. Los datos nos muestran un libro con una estrategia parecida al periodo 1975 y 1985 y al periodo 1986-1994 de un aprendizaje memorístico por el dominio de las actividades de refuerzo de los contenidos expuestos y la poca atención a la parte didáctica que se refleja en las pocas actividades didácticas propuestas.

**GRÁFICO Nº60. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Vicens Vives. 3º ESO. 1994**



El manual escolar de 3º de ESO de Vicens Vives tiene una presentación y organización de las actividades didácticas muy parecidas a los libros de BUP de los periodos anteriores lo cual habla de una desatención por el aspecto didáctico. Durante la exposición de los contenidos teóricos se incluyen documentos gráficos y textos pero no se proponen actividades sobre los mismos. Las actividades didácticas se agrupan al final de un bloque de unidades de contenidos. Las cuestiones que se proponen son cuestiones guiadas sobre textos, análisis guiado de obras de arte, elaboración de mapas y solución de cuestiones sobre los mismos, resolución de cuestiones por el trabajo con varias fuentes históricas. Es de destacar que no hay actividades de ejes cronológicos o tablas cronológicas.

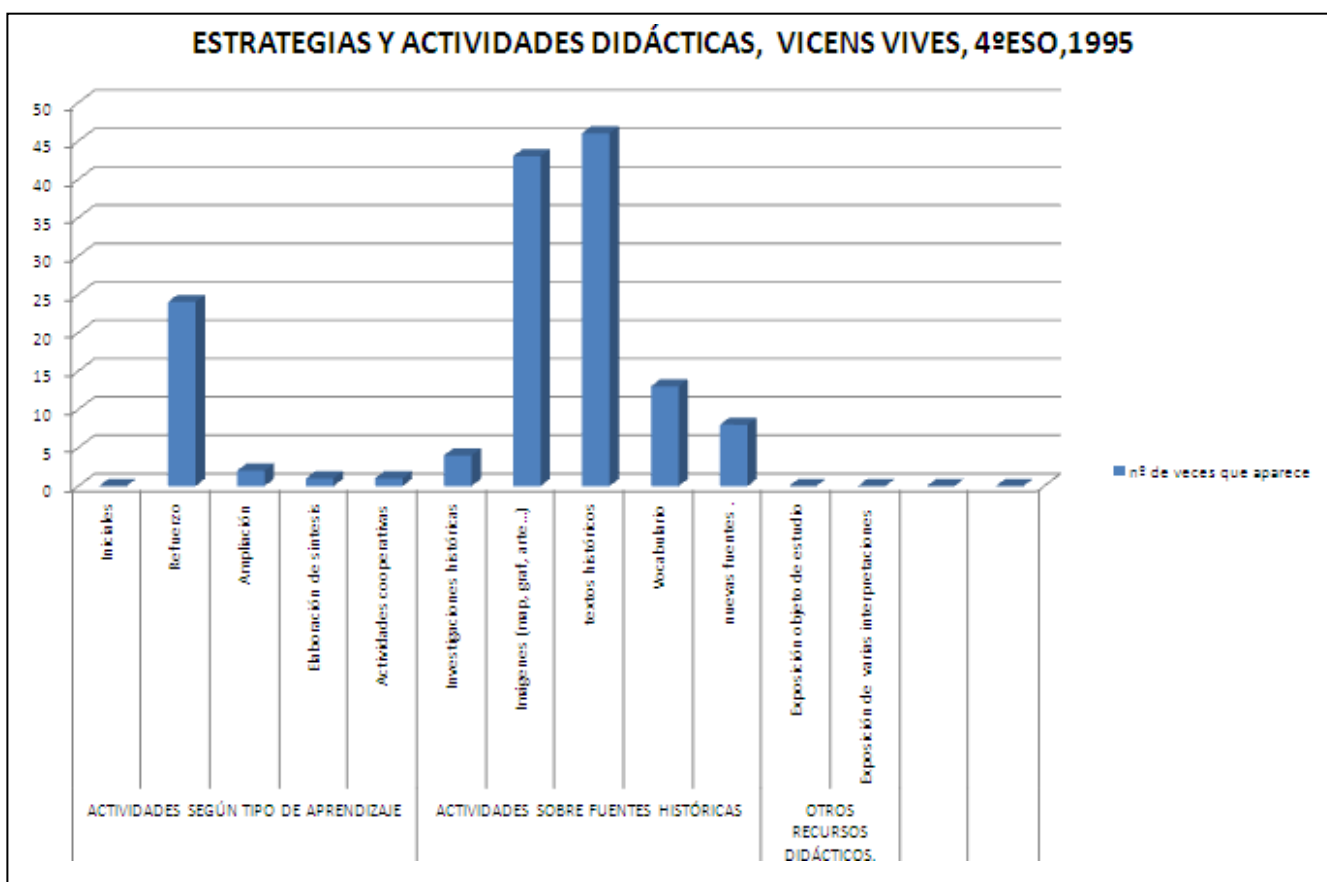
Al finalizar el bloque de contenidos referidos a la civilización industrial vienen planteadas las siguientes fuentes históricas con cuestiones. Para tratar la explosión demográfica un texto de R. Malthus con cinco cuestiones. La industrialización de Gran Bretaña lleva un cuadro de las exportaciones e importaciones con cinco cuestiones sobre el gráfico. Para valorar la importancia de la máquina de Watt se selecciona un

texto y se formulan tres preguntas. Para trabajar las potencias algodoneras se presenta una tabla estadística sobre usos textiles en el S. XIX con seis cuestiones. A continuación, se pide al alumnado que de su opinión sobre la industrialización a partir de un texto historiográfico con cuatro actividades. Luego, se trabaja sobre las repercusiones sociales de la Revolución industrial mediante un texto de Disraeli con cuatro cuestiones y una propuesta de cuatro películas sobre el tema sin plantear actividades. Por último, para analizar la ciudad industrial se facilita un plano y un texto y se realizan cinco preguntas. Esta forma de plantear las actividades didácticas se repite en el resto de bloques temáticos.

Los datos cuantitativos y el análisis de las actividades didácticas nos muestran un aprendizaje memorístico de los contenidos expuestos por la importancia de las actividades de refuerzo y la poca presencia del resto de actividades. La enseñanza consiste en la explicación de los contenidos y en formular actividades sobre textos o documentos gráficos que en relación a los otros libros de la ESO es muy escasa. Los documentos presentados en el libro de texto están en relación con "las nuevas formas de hacer Historia". Estos datos nos permiten hablar de una estrategia didáctica tradicional basada en la memorización de los contenidos expuestos a través de actividades de refuerzo. Las actividades sobre documentos históricos nos remiten a las "nuevas formas de hacer Historia" pero el número de actividades es mucho menor que en cualquier libro de ESO porque la concepción didáctica del libro no responde a la estrategia didáctica de la LOGSE sino al modelo del BUP.

El libro escolar de 4º de ESO de Vicens Vives, publicado en 1995, tiene los siguientes valores numéricos: 0 actividades iniciales. 24 actividades de refuerzo, 1 actividad de síntesis, 4 investigaciones históricas, 43 actividades relacionadas sobre documentos gráficos, 46 actividades sobre textos y 8 actividades relacionadas con nuevas fuentes. En relación al anterior libro llama la atención el significativo aumento de las actividades relacionadas con documentos históricos. Los datos numéricos nos hablan de que no estamos ante un aprendizaje basado en la memorización de los contenidos expuestos por preguntas de refuerzo, sino ante un aprendizaje en que el alumnado trabajará mediante documentos históricos.

**GRÁFICO N°61. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Vicens Vives. 4º ESO. 1994**



La forma de presentar y organizar las actividades didácticas es igual que el libro de 3º de ESO la diferencia es el aumento de las actividades propuestas sobre documentos gráficos y textos. Al finalizar un bloque de unidades temáticas, se plantean una serie de actividades que son muy variadas pero sigue el mismo esquema en todos los bloques de actividades: algunas cuestiones de refuerzo sobre los contenidos expuestos, presentación de documentos gráficos (imágenes o gráficos) sobre las cuales se plantean una serie de cuestiones y alguna pequeña investigación. Un breve ejemplo es la propuesta de actividades sobre las unidades didácticas dedicadas a la I Guerra Mundial. Esta propuesta comienza con cinco cuestiones de refuerzo sobre los contenidos desarrollados en la unidad de contenidos. Posteriormente, seis cuestiones de refuerzo sobre el desarrollo de la I Guerra Mundial. A continuación, se expone un texto de Galtier-Boissiere con la siguiente propuesta de actividad: *"Con el texto que acabas de leer y con los que puedes encontrar en la lección, procura hacer una redacción sobre la guerra de trincheras. Te sugerimos que trabaje las siguientes cuestiones: a) ¿Cómo vivían los soldados?; b) ¿Qué problemas*

debían tener?; c) *¿Qué armamento utilizaban?*; d) *¿Qué armas del enemigo debían temer más?*<sup>583</sup>. Para finalizar se plantean varias cuestiones de refuerzo sobre las consecuencias de la guerra apoyadas en tablas estadísticas.

Las únicas actividades que se salen un poco de esta tipología de actividades de refuerzo sobre contenidos o actividades sobre textos o documentos gráficos es la propuesta de un debate sobre la deuda exterior, un trabajo en grupo sobre los rasgos del arte clásico y del moderno y una actividad de simulación-recreación en el que se pide al alumnado que imagine que es el redactor de un periódico que tiene que escribir un comentario sobre el Nuevo Orden Económico Internacional.

Los datos numéricos y el análisis de la tipología de las actividades del libro de 4º de ESO de Vicens Vives de 1995 reflejan un aprendizaje activo basado en actividades planteadas a partir de documentos históricos. De los libros analizados en el periodo es de los que menos actividades de este tipo plantean. La enseñanza está en la exposición de contenidos y en la selección de actividades didácticas en este caso poca innovadora en relación con otras editoriales del periodo 1995-2000. Los documentos históricos planteados están en relación con las "nuevas formas de hacer Historia". Sin embargo, no hay muchos relacionados con las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX". Por ejemplo, hay una ausencia de Historia oral (que se explica al no existir ninguna unidad didáctica sobre España) ni sobre la presencia de las mujeres en los procesos históricos plantados. De esta forma, el libro plantea una estrategia didáctica activa para el alumnado al trabajar con fuentes históricas pero en relación a las otras editoriales del periodo no es muy innovadora y no está en relación a los principios de la LOGSE. La explicación de esta situación es que es un libro creado a partir de textos del BUP.

Como ya explicamos en los capítulos 6 y 7 el libro "Tiempo" de 1º ESO de Vicens Vives, publicado en 1996, tiene 16 temas. Para este trabajo de investigación hemos analizado el tema 15 "España en la Unión Europea" por la cuestión del tratamiento de la identidad europea y el tema 16 "La Constitución" por la cuestión de la identidad política y la identidad de España. Es necesario tener en cuenta estos datos

---

<sup>583</sup> FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1995. p. 128.



para el análisis cuantitativo y el cualitativo. Los datos numéricos que nos ofrece este libro son: 3 actividades iniciales, 23 actividades de refuerzo, 4 pequeñas investigaciones y 13 actividades relacionados con documentos gráficos. No hay actividades sobre textos históricos o historiográficos porque en estos dos temas el aspecto histórico no es el más importante.

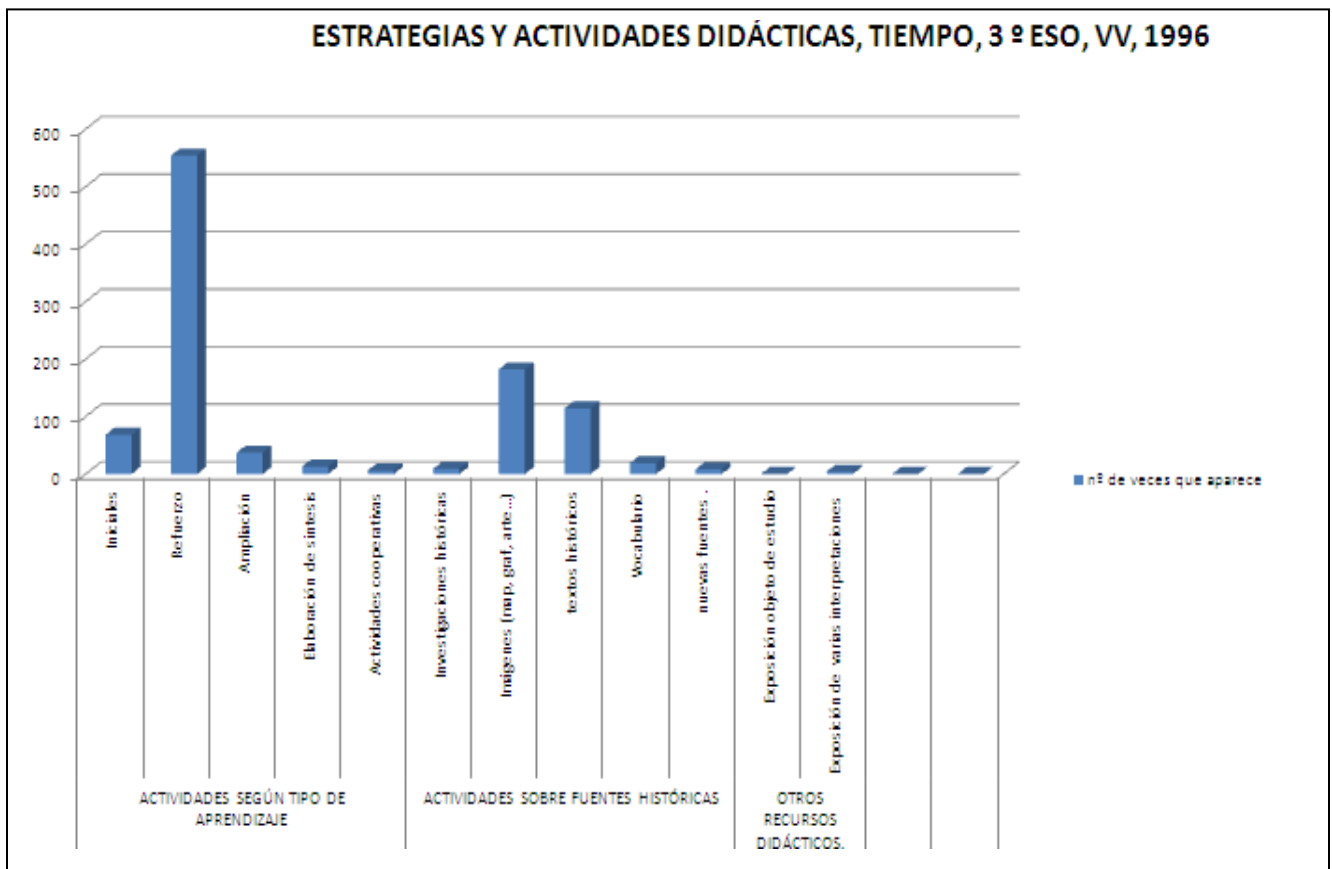
En el tema nº 15 las actividades son cuestiones de refuerzo sobre los contenidos expuestos en el texto o bien actividades a sobre mapas y gráfico. En el tema nº 16 los contenidos están expuestos a modo de comic en cada página hay unas preguntas de refuerzo sobre la información facilitada en la página. El otro tipo de actividades que presenta son actividades de investigación para que el alumnado se interese y familiarice con aspectos de la organización política de su entorno. De esta forma se plantea, una investigación consultando la prensa sobre los resultados de las últimas elecciones municipales, de Comunidades Autónomas o generales. Otra investigación planteada es la investigación sobre las instituciones de gobierno de la Comunidad Autónoma del alumnado. Por lo tanto, la estrategia didáctica empleada en este libro escolar está basada en un aprendizaje significativo, activo y por descubrimiento.

Los principales tipos de actividades que están presentes en el libro "Tiempo" de 3º ESO de Vicens Vives, publicado en 1996, son los siguientes: 68 actividades iniciales, 554 actividades de refuerzo, 13 actividades de síntesis, 6 actividades cooperativas, 9 investigaciones históricas, 182 actividades en relación a documentos gráficos y 114 actividades sobre textos y 8 actividades en relación a las nuevas fuentes de la Historia. Lo primero que llama la atención es el alto número de actividades didácticas planteadas. En relación a la tipología tienen una mayor importancia las actividades de refuerzo. Sin embargo, hay que valorar la presencia de actividades sobre documentos. La presencia mucho menos importante por número es el actividades que plantean investigaciones históricas (enseñanza por descubrimiento) o actividades cooperativas. Este hecho indica una estrategia didáctica poca innovadora.

Los dos libros del proyecto "Tiempo" de Vicens Vives distinguen visualmente mediante colores las actividades según su nivel de complejidad. Las actividades con un indicativo amarillo nos habla de actividad de refuerzo o de ampliación de contenidos básicos y las actividades con un indicativo verde son de un mayor nivel de complejidad. Esta diferenciación de las actividades está en relación uno de los rasgos

de la LOGSE que es la atención a la diversidad. La presentación y la organización de las actividades es la misma para los dos libros del mismo proyecto editorial. Las páginas de la unidad didáctica se dividen en dos columnas. Una columna es para la exposición de contenidos y la otra columna es para presentar documentos gráficos o textos y proponer actividades sobre los mismos o de refuerzo de los contenidos tratados. Al finalizar los contenidos de las unidades temáticas, se encuentra el apartado "Dossier" que presenta documentos gráficos con una explicación elaborada por los autores del libro y actividades sobre la información presentada o alguna pequeña investigación. Por último, el apartado "Aprendo a" desarrolla en el alumnado las técnicas de trabajo del historiador mediante documentos en relación a la unidad temática.

**GRÁFICO N°62. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Vicens Vives. 3º ESO. Tiempo. 1996**



El libro "Tiempo" de 3º ESO presenta numerosas actividades para que el alumnado relacione periodos históricos con situaciones de la realidad del alumnado (aprendizaje significativo). En esta línea de actividades se pregunta al alumnado si la

forma de vida del campesinado en el Antiguo Régimen tiene relación con los campesinos en la actualidad. También al trabajar la Declaración Universal de Derechos del Hombre y del Ciudadano se pone en relación con la Constitución de 1978. Al tratar sobre las diferencias en el vestir en el S. XIX se plantea al alumnado si en el presente existen estas diferencias.

Se propone que el alumnado realice debates previa realización de una investigación sobre los temas de los debates. Algunos de los temas a debatir son el proceso de paz en los Balcanes, el racismo (a partir del nazismo), y los problemas de España ente 1900 y 1936. La vida cotidiana también está presente en el libro de texto con una actividad, que se encuentra en otros manuales, como es reflexionar sobre la vida de una familia de tres individuos de clase obrera en el S. XIX a partir de una tabla de gastos. En esta línea de vida cotidiana y de nuevas fuentes se explica al alumnado que es la arqueología industrial y se pide al alumnado que busque en casa de sus familiares objetos del S. XIX que los catalogue y que los compare con aparatos similares actuales.

El libro usa diversas fuentes para plantear actividades. Por ejemplo, en varias ocasiones utiliza la literatura y pide, por ejemplo, a partir de un texto de Tolstoi que se haga una redacción sobre la vida de la nobleza a finales del S. XIX. Una de las actividades del libro es analizar las causas de la Guerra Civil española desde el punto de vista de los bandos enfrentados. Es un tipo de actividad que en este periodo es muy frecuente en libros de editoriales distintas. La actividad que se plantea en este libro es la siguiente: *“Con las información que puedas obtener, responde a estas dos cuestiones: a) ¿Crees que un líder monárquico o un militar sublevado verían las cosas de la misma forma; b) Elige uno de los puntos, por ejemplo, la cuestión religiosa, u otro si prefieres, y anota en dos columnas argumentos de un republicano y de un nacional. Ten en cuenta que, a pesar de los argumentos del uno o del otro, hubiera sido preferible el debate de las palabras que la confrontación de las armas”*<sup>584</sup>.

El libro “Tiempo” de 3º de ESO cuenta con un gran número de actividades didácticas. Y no sólo hay que destacar el número, sino la variedad de tipología de las actividades. Tiene actividades iniciales que nos habla de un aprendizaje significativo,

---

<sup>584</sup> BENEJAM, Pilar; FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1994. p. 267.

investigaciones históricas que nos acerca a un aprendizaje por descubrimiento, actividades sobre documentos históricos que habla de un aprendizaje activo y actividades de refuerzo sobre los contenidos expuestos. Además, de la variedad de actividades éstas están graduadas para atender la diversidad del alumnado. Por lo tanto, podemos hablar de una estrategia didáctica que atiende la diversidad del alumnado proponiendo aprendizajes distintos, aunque analizando la cantidad de actividad hay un predominio de la actividades de refuerzo y de documentos históricos. En este caso la presencia de actividades de refuerzo no nos hace hablar de un aprendizaje basado en la memorización, sino de un aprendizaje activo y significativo que tiene como principal referencia al alumnado. El uso de fuentes históricas como base para las actividades didácticas nos pone en relación con "las nuevas formas de hacer Historia" y las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX".

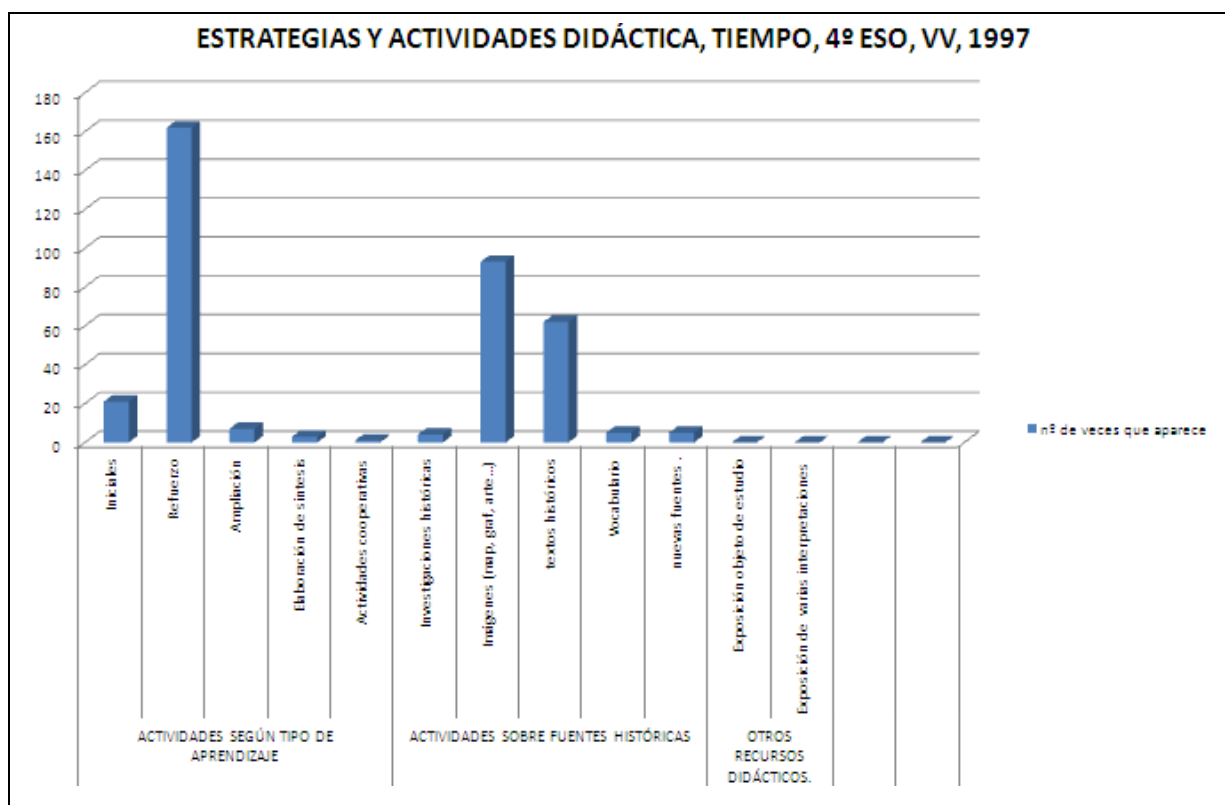
El libro "Tiempo" de 4º ESO, publicado en 1997, presenta el siguiente recuento en relación a la tipología de actividades planteadas: 21 actividades iniciales, 162 actividades de refuerzo, 4 investigaciones históricas, 93 imágenes sobre documentos gráficos, 62 actividades en referencia a textos y 5 actividades en relación con las nuevas fuentes de la Historia. Las actividades son menos numerosas que en el libro de 3º ESO-Tiempo porque sólo los siete primeros temas están dedicados a Historia los otros once temas están dedicadas a Geografía. Por eso, si nos olvidamos del número y nos fijamos en proporciones veremos que tiene una distribución similar al libro de 3º de ESO del mismo proyecto editorial.

El libro plantea actividades didácticas a partir de una gran diversidad de fuentes históricas. Por ejemplo, propone realizar una investigación sobre la división de Berlín a través de una exposición de fotografías. Al pedir que el alumnado elabore el tema sobre el proceso de independencia de la India le recuerda que tenga en cuenta no sólo los materiales escritos, sino otros tipo de documentos como mapas, gráficos.... También se pide que el alumnado elabore biografías sobre personajes políticos (todos hombres, no se propone ninguna mujer: John F. Kennedy, Mahtama Gandi, Che Guevara y Francisco Franco) pero teniendo en cuenta que lo hay que hacer es establecer los vínculos entre la actuación de estos personajes políticos y los destinos colectivos de un país.

En relación a las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" se plantea una actividad de Historia oral en la cual se pide al alumnado que realice una

entrevista a algún familiar para que le explique sus recuerdos sobre el franquismo. El objetivo será averiguar los cambios sufridos en las formas de vida. Se explica cómo preparar la entrevista, como manejar la información después y se pide realizar una puesta en común en el aula. Una de las últimas actividades propuestas en los temas de Historia es que el alumnado busque los resultados de las últimas elecciones al Congreso de los Diputados. De esta forma se busca involucrar al alumnado en el proceso político que está viviendo.

**GRÁFICO Nº63. Análisis de estrategias y actividades didácticas. Vicens Vives. 4º ESO. Tiempo. 1997**



Las conclusiones sobre el tipo de enseñanza-aprendizaje y la estrategia didáctica para el libro "Tiempo" de 4º de ESO son las mismas que para el libro de 3º de ESO, puesto que como hemos visto en el análisis cuantitativo la distribución de las actividades es parecida. Se utiliza una estrategia didáctica que utiliza los diversos tipos de aprendizaje (significativo, activo, por descubrimiento y memorístico) a través de una variada gama de actividades cuyo objetivo es atender la diversidad del alumnado. La enseñanza se basa en la selección de documentos históricos y en plantear actividades que sirvan para el aprendizaje del alumnado. La selección de documentos

históricos relacionados con las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S .XX” fomentan esta estrategia didáctica.

## **8.5. CONCLUSIONES.**

### **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ENTRE 1975 Y 1985.**

Los libros de la editorial Anaya de 1º de BUP y de 3º de BUP, tanto los de Julio Valdeón y otros autores como los de Antonio Domínguez y otros autores, tienen una distribución de actividades bastante parecida tanto en su número como en su organización. Las actividades no son muy abundantes predominan las actividades de refuerzo (actividades que recuerdan aspectos de la exposición teórica de los contenidos) sobre las actividades que plantean cuestiones sobre documentos. Los ejercicios que se plantean sobre documentos históricos están en relación con las “nuevas formas de hacer Historia” pero están desconectados de los contenidos teóricos al estar separados físicamente en el libro siempre por detrás de ellos. Los libros plantean una estrategia didáctica tradicional que consiste en desarrollar un aprendizaje memorístico de los contenidos reforzados por preguntas sobre los mismos contenidos. La enseñanza consiste en exponer los contenidos con claridad, plantear actividades para recordar-memorizar los aspectos más importantes y proponer alguna actividad basada en documentos históricos que están en relación con las “nuevas formas de hacer Historia”. Estos documentos tienen poca presencia numérica y cualitativa.

Lo primero que hay que destacar de los libros de la editorial Santillana, en relación al resto de editoriales, es el mayor número de actividades didácticas que plantea. Los libros de la editorial Santillana de 1º de BUP de 1975, de 3º de BUP de 1975 y de 1985 tienen una parecida distribución y organización de las actividades didácticas. Las actividades que tienen un predominio absoluto son la de refuerzo. Tienen alguna actividad sobre documentos históricos y pequeñas investigaciones en relación con las “nuevas formas de hacer Historia”. Las actividades de refuerzo de cada unidad didáctica y las actividades sobre documentos están al final de los bloques de unidades didácticas. El número y la disposición de las actividades didácticas nos muestran una estrategia didáctica tradicional basada en el aprendizaje memorístico. La enseñanza consiste en la exposición de contenidos y en formular numerosas preguntas para reforzar lo aprendido. Los documentos están en relación con las “nuevas formas de hacer Historia” pero con una presencia mínima sin capacidad de renovar la

enseñanza. La principal diferencia con el resto de editoriales es el mayor número de actividades.

El libro de 1º de BUP de la editorial Santillana de 1985 plantea un cambio importante en la distribución numérica de los distintos tipos de actividades que marca un cambio en la estrategia didáctica. En este libro las actividades que tienen como base el trabajo con documentos históricos dominan numéricamente a las actividades de refuerzo de contenidos. Incluso aparecen de forma habitual actividades que proponen actividades de investigación y no de forma testimonial como en el resto de libros del período. La disposición de las actividades sigue siendo al final de la unidad didáctica, pero a diferencia del resto de libros, los documentos históricos aparecen en la hoja contigua de la exposición de los contenidos teóricos con mayor presencia. El libro tiene una estrategia didáctica renovadora basada en el aprendizaje activo a través de fuentes históricas e, incluso, en el aprendizaje por descubrimiento al proponer un número significativo de pequeñas investigaciones. El aumento del trabajo de documentos basada en los principios de las “nuevas forma de hacer Historia” explica el cambio de estrategia didáctica.

El libro de 1º de BUP publicado en 1981 de la editorial SM prácticamente no tiene actividades didácticas planteadas. Está en la línea de los libros de texto anteriores al período de 1975 que analizamos en el apartado 4.3 de este trabajo de investigación. Los otros libros de 1º de BUP y de 3º de BUP de la editorial en este período tienen una similar distribución numérica de la tipología de las actividades y la misma presentación-localización de las actividades en el libro de texto. Hay un predominio numérico de las actividades de refuerzo sobre las actividades que trabajan los documentos históricos. El trabajo con documentos históricos está en función de reforzar los contenidos. En este caso el libro tienen unos contenidos muy tradicionales-conservadores y las fuentes históricas tienen relación con las “nuevas formas de hacer Historia” pero también con fuentes históricas que muestran una carácter tradicional de la Historia. Las actividades se encuentran al final de cada unidad temática. Podemos hablar de una estrategia didáctica tradicional basada en la exposición de contenidos y en un aprendizaje memorístico de los mismos apoyado por actividades de refuerzo. El trabajo con fuentes históricas es un complemento del aprendizaje memorístico.

Los libros de la editorial Vicens Vives del período 1975-1985 de 1º de BUP y de 3º de BUP tienen una distribución numérica de la tipología de las actividades y una

organización-presentación de las actividades similar. La principal diferencia con el resto de editoriales es que las actividades didácticas no se presentan ni al final del tema ni al final de los bloques temáticos, sino al final del libro de texto. Esta localización de las actividades les hace perder importancia frente a los contenidos. Predominan las actividades de refuerzo en relación a las actividades que trabajan sobre los documentos históricos. Los datos nos hacen hablar de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje memorístico con actividades basadas en documentos históricos y pequeñas investigaciones en relación a las "nuevas formas de hacer Historia". Si atendemos a la introducción de los libros en donde se habla de unos ejercicios que deben "desarrollar unas operaciones mentales" propias del Historia, vemos como esto se logra de una forma parcial por los datos numéricos y por la organización del libro.

La principal conclusión de todos los libros del período es que hay un predominio de estrategias didácticas tradicionales que se basan en aprendizajes memorísticos por la mayor presencia de actividades de refuerzo y por la localización de las actividades relacionados con fuentes históricas que están relacionados con las "nuevas formas de hacer Historia". Sólo el libro de texto de 1º de BUP de Santillana de 1985 con una mayor presencia de ejercicios basados en fuentes históricas se acerca a una estrategia didáctica renovadora. De esta forma, se establece la relación entre un aumento de actividades relacionadas con fuentes históricas (en relación con las "nuevas formas de hacer Historia") y una estrategia didáctica innovadora que pone el protagonismo del aprendizaje en el alumnado.



**GRÁFICO N°64. Tabla resumen estrategias didácticas 1º BUP 1975-1985**

	<b>ANAYA</b>	<b>SANTILLANA</b>	<b>SM</b>	<b>VICENS VIVES</b>
<b>ACTIVIDADES SEGÚN TIPO DE APRENDIZAJE</b>	<b>Valdeón y otros:</b> actividades de refuerzo (23) y síntesis (17)  <b>Domínguez y otros:</b> actividades de refuerzo (32) y de síntesis (30)	<b>Edición 1975:</b> Dominio absoluto de actividades de refuerzo (658)  <b>Edición 1985:</b> actividades de refuerzo (121)	<b>Edición 1981:</b> escasas actividades.  <b>Edición 1985:</b> actividades de refuerzo (71)	<b>Edición 1975 y 1985:</b> actividades de refuerzo (86).
<b>ACTIVIDADES SOBRE FUENTES HISTÓRICAS</b>	<b>Valdeón y otros:</b> textos históricos (35) e imágenes  <b>Domínguez y otros:</b> fuentes gráficas (47) y textos (15).	<b>Edición 1975:</b> Fuentes gráficas: 21  Textos históricos: 14  Pequeñas investigaciones: 14  <b>Edición 1985:</b> Actividades de textos históricos (193), pequeñas investigaciones (27)	<b>Edición 1981:</b> Escasas actividades. Sólo tres sobre fuentes gráficas.  <b>Edición 1985:</b> Textos históricos (41).	<b>Edición 1975 y 1985:</b> textos históricos (45), fuentes gráficas (22).
<b>OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS (exposición de objeto de estudio y varias interpretaciones)</b>	<b>Valdeón y otros:</b> No  <b>Domínguez y otros:</b> No	<b>Edición 1975:</b> No  <b>Edición 1985:</b> Si (3 actividades con distintos puntos de vista)	<b>Edición 1981:</b> No  <b>Edición 1985:</b> No	<b>Edición 1975 y 1985:</b> En alguna actividad.
<b>TIPO DE APRENDIZAJE</b>	<b>Valdeón y otros:</b> aprendizaje memorístico y enseñanza expositiva (predominio contenidos sobre actividades).  <b>Domínguez y otros:</b> aprendizaje memorístico y enseñanza expositiva de los contenidos	<b>Edición 1975:</b> Aprendizaje memorístico predominio de cuestiones de refuerzo sobre contenidos expuestos.  <b>Edición 1985:</b> aprendizaje activo a través de fuentes históricas. Aprendizaje por descubrimiento por pequeñas investigaciones. Actividades de refuerzo.	<b>Edición 1981:</b> aprendizaje memorístico  <b>Edición 1985:</b> aprendizaje memorístico	<b>Edición 1975 y 1985:</b> Aprendizaje memorístico con actividades de refuerzo y de fuentes históricas.
<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>  (y relación con historiografía)	<b>Valdeón y otros:</b> estrategia tradicional expositiva (cierto predominio) con actividades basadas en fuentes históricas en relación con las "nuevas formas de hacer Historia"  <b>Domínguez y otros:</b> estrategia de aprendizaje tradicional basado en la memorización de contenidos. Poca presencia de fuentes históricas (escasa presencia "nuevas formas de hacer Historia") que tienen como objetivo reforzar contenidos.	<b>Edición 1975:</b> Estrategia tradicional con una presencia mínima y testimonial de actividades en relación con "las nuevas formas de hacer Historia" y "las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX".  <b>Edición 1985:</b> estrategia renovadora participación activa del alumnado.	<b>Edición 1981:</b> Estrategia tradicional basado sólo en la exposición de contenidos casi sin actividades.  <b>Edición 1985:</b> Estrategia tradicional basado en la exposición de contenidos y cuestiones de refuerzo sobre los mismos. Trabajo con fuentes históricas como complemento.	<b>Edición 1975 y 1985:</b> Estrategia que intenta ser innovadora pero la forma y la cantidad de las actividades favorecen un aprendizaje memorístico tradicional con pequeñas innovaciones en relación "nuevas formas de hacer Historia".

**GRÁFICO Nº65. Tabla resumen estrategias didácticas 3º BUP 1975-1985**

	ANAYA	SANTILLANA	SM	VICENS VIVES
<b>ACTIVIDADES SEGÚN TIPO DE APRENDIZAJE</b>	<b>Valdeón y otros, 1977 y 1985:</b> refuerzo y síntesis  <b>Domínguez y otros:</b> Refuerzo (42) y síntesis (41)	<b>Edición 1975 y 1985:</b> Refuerzo (510)  Actividades de ampliación (2)	<b>Edición 1982:</b> refuerzo (76), síntesis (17)	<b>Edición 1977 y 1982:</b> refuerzo
<b>ACTIVIDADES SOBRE FUENTES HISTÓRICAS</b>	<b>Valdeón y otros, 1977 y 1985:</b> Textos (30) Fuentes gráficas  <b>Domínguez y otros:</b> Textos (21) Fuentes gráficas (42)	<b>Edición 1975 y 1985:</b> Textos (9) Fuentes gráficas (10)	<b>Edición 1982:</b> textos (55)	<b>Edición 1977 y 1982:</b> texto
<b>OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS (exposición objeto de estudio y varias interpretaciones)</b>	<b>Valdeón y otros, 1977 y 1985:</b> NO  <b>Domínguez y otros:</b> Si	<b>Edición 1975 y 1985:</b> No	<b>Edición 1982:</b> No	<b>Edición 1977 y 1982:</b> si
<b>TIPO DE APRENDIZAJE</b>	<b>Valdeón y otros, 1977 y 1985:</b> Aprendizaje memorístico (predominio contenido sobre actividades)  <b>Domínguez y otros:</b> Aprendizaje memorístico (predominio contenido sobre actividades didácticas).	<b>Edición 1975 y 1985:</b> Aprendizaje memorístico por las 510 actividades de refuerzo.	<b>Edición 1982:</b> aprendizaje memorístico	<b>Edición 1977 y 1982:</b> Aprendizaje memorístico.
<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>  (y relación con historiografía)	<b>Valdeón y otros, 1977 y 1985:</b> Estrategia tradicional escasa participación activa del alumnado  <b>Domínguez y otros:</b> Estrategia tradicional basada en exposición de contenidos con poca participación activa alumnado	<b>Edición 1975 y 1985:</b> Estrategia tradicional con actividades que refuerzan contenidos y muy pocas que en que el alumnado trabaje con fuentes históricas ("nuevas formas de hacer Historia")	<b>Edición 1982:</b> estrategia didáctica tradicional basada en contenidos conservadores.	<b>Edición 1977 y 1982:</b> estrategia didáctica tradicional. Nuevas formas de hacer Historia.

## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ENTRE 1986 Y 1994.

La editorial Anaya empieza el período con reediciones de los libros del período anterior. Sin embargo, en 1987 tanto en 1º de BUP como en 3º BUP se vive un cambio en la estrategia didáctica que se aprecia en la presencia numérica del tipo de actividades y en su localización. Las actividades de refuerzo sobre los contenidos expuestos dejan de ser las mayoritarias y las actividades que predominan se basan en documentos históricos o en realizar pequeñas investigaciones. Incluso las actividades basadas en documentos históricos no se plantean sólo para responder unas preguntas, sino para desarrollar la forma de trabajo de la ciencia de la Historia y con una variedad de actividades como actividades de simulación, debates en clase, actividades cooperativas. Las fuentes históricas y las actividades propuestas están basadas en las "corrientes historiográficas de finales del S. XX": vida cotidiana, cultura desde una perspectiva global y política desde un punto de vista social e historia de las mentalidades. El aumento de las fuentes históricas en relación con las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" es una de las principales explicaciones del cambio de estrategia didáctica. Las actividades con documentos históricos ganan importancia en el libro sino en su localización en las mismas páginas en donde se exponen contenidos. Ahora se desarrolla una estrategia didáctica basada en un aprendizaje activo del alumnado a través de actividades con documentos históricos e incluso un aprendizaje por descubrimiento al proponer investigaciones históricas de una forma habitual. La enseñanza consiste en la exposición clara de los contenidos asociados a una selección de fuentes históricas y a una propuesta de actividades didácticas pensadas en el aprendizaje del alumnado.

El texto escolar de 3º de BUP de la editorial Santillana en 1986 se renueva en la misma línea que el libro de 1º de BUP en 1985. Hay un cambio en la tipología de las actividades y en la localización de los documentos históricos. Las actividades de refuerzo dejan de ser las mayoritarias y las actividades mayoritarias son las que se basan en documentos históricos. Además estas actividades no es sólo responder cuestiones del libro, sino que hay propuestas de recreaciones-simulaciones, debates, actividades de investigación e incluso actividades que proponen que el alumnado valore dos puntos de vista distintos sobre los mismos hechos como en la conquista de América o en la Guerra Civil española. A diferencia de Anaya, las actividades en Santillana se localizan al final del tema, pero los documentos se introducen en la misma página que los contenidos. Por lo tanto, estamos ante una estrategia didáctica renovadora en la línea de la editorial Anaya. La explicación en este cambio la

encontramos en que una mayor presencia de fuentes históricas que están en relación con las “nuevas formas de hacer Historia” y de “las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX”.

El libro de 3º de BUP de la editorial SM publicado en 1987 es una reedición del libro de 1982 con lo cual los cambios son mínimas y la estrategia didáctica no ha cambiado. Este es un rasgo más que nos habla del carácter tradicional y conservador de la editorial.

El manual escolar de 3º de BUP de Vicens Vives de 1994 es el que menos actividades didácticas plantea de los analizados en el período. La localización de las mismas está al final del tema o de los bloques temáticos. Esto nos habla de una menor preocupación por la didáctica. Al observar la tipología de las actividades presentes observamos un importante cambio las actividades basadas en documentos históricos son más abundantes que las preguntas de refuerzo sobre los contenidos expuestos. También es verdad que no hay actividades de investigación y que las actividades no muestran la creatividad de las actividades propuestas por Santillana y Anaya que buscan una participación activa mediante debates, recreaciones-simulaciones y consideración de diversos puntos de vista en los procesos históricos. Los documentos históricos están basados en las “nuevas formas de hacer Historia”. Por lo tanto, podemos hablar de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje activo del alumnado al trabajar con fuentes históricas pero no está presente el aprendizaje por descubrimiento.

El período 1986 y 1994 es el momento de transición en las estrategias didácticas que se basan en la introducción de las nuevas corrientes historiográficas (por ejemplo, además de los contenidos en la selección de documentos históricos en que se basan las actividades) y en el desarrollo de los grupos de renovación didáctica porque recordemos que en este período no hay un cambio de legislación. Las editoriales Anaya y Santillana con sus diferencias optan por una estrategia didáctica renovadora basada en el aprendizaje activo (el alumnado trabaja con fuentes con un planteamiento de actividades que le hace ser protagonista) e incluso por descubrimiento (al introducir investigaciones históricas en cada tema de forma habitual). Las actividades planteadas sobre los documentos no son sólo preguntas para responder el texto, sino que se pretende desarrollar en el alumno las operaciones mentales que se emplean en la investigación histórica. La editorial Vicens Vives tiene

un cambio como se ve en los datos cuantitativos con más actividades basadas en documentos históricos, pero al analizar la tipología de actividades no da tanto protagonismo al alumnado y al estar situados al final de bloques temáticos también le resta protagonismo. Vicens Vives mucho más conservadora no modifica prácticamente el libro y desarrolla una estrategia basada en un aprendizaje memorístico con actividades de refuerzo, las actividades sobre documentos históricos son preguntas para trabajar los contenidos y hay una mínima presencia de actividades de investigación (propuesta global de actividad para desarrollar durante todo el curso, formulada en la introducción del libro que luego no se desarrolla ni recuerda en el manual).

**GRÁFICO N°66. Tabla resumen estrategias didácticas BUP 1986-1994**

	ANAYA	SANTILLANA	SM	VICENS VIVES
<b>ACTIVIDADES SEGÚN TIPO DE APRENDIZAJE</b>	<b>Valdeón 1º BUP, 1986:</b> Igual que en 1977 <b>Domínguez Ortiz, 1º BUP, 1986:</b> Igual que en 1977 <b>Edición 1º BUP, 1987:</b> refuerzo (74) síntesis (18) <b>Edición 3º BUP, 1987:</b> refuerzo (11) síntesis (18)	<b>Edición 3º BUP, 1986:</b> Refuerzo (62), síntesis (65)	<b>Edición 3º BUP, 1987:</b> igual que en 1982. refuerzo (76), síntesis (17). No actividades iniciales.	<b>Edición 3º BUP, 1994:</b> Refuerzo: (5) Ampliación (1)
<b>ACTIVIDADES SOBRE FUENTES HISTÓRICAS</b>	<b>Valdeón 1º BUP, 1986:</b> Igual que en 1977 <b>Domínguez Ortiz, 1º BUP, 1986:</b> Igual que en 1977  <b>Edición 1º BUP</b>  <b>BUP, 1987:</b> textos históricos (128), fuentes gráficas (182) <b>Edición 3º BUP, 1987:</b> textos (222), fuentes gráficas (32)	<b>Edición 3º BUP, 1986:</b> Textos (102), fuentes gráficas (37), investigaciones (9)	<b>Edición 3º BUP, 1987:</b> igual que en 1982. textos (55)	<b>Edición 3º BUP, 1994:</b> Textos: (54) Imágenes: (33)
<b>OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS (exposición objeto de estudio y varias interpretaciones)</b>	<b>Valdeón 1º BUP, 1986:</b> Igual que en 1977 <b>Domínguez Ortiz, 1º BUP, 1986:</b> Igual que en 1977  <b>Edición 1º BUP, 1987:</b> SI  <b>Edición 3º BUP, 1987:</b> NO	<b>Edición 3º BUP, 1986:</b> SI	<b>Edición 3º BUP, 1987:</b> igual que en 1982.	<b>Edición 3º BUP, 1994:</b> SI
<b>TIPO DE APRENDIZAJE</b>	<b>Valdeón 1º BUP, 1986:</b> Igual que en 1977 <b>Domínguez Ortiz, 1º BUP, 1986:</b> Igual que en 1977  <b>Edición 1º BUP, 1987:</b> Aprendizaje activo por descubrimiento con protagonismo fuentes históricas.  <b>Edición 3º BUP, 1987:</b> Aprendizaje activo por descubrimiento con protagonismo fuentes históricas.	<b>Edición 3º BUP, 1986:</b> Aprendizaje activo por descubrimiento a partir de actividades basados en documentos históricos.	<b>Edición 3º BUP, 1987:</b> igual que en 1982. aprendizaje memorístico	<b>Edición 3º BUP, 1994:</b> Aprendizaje activo a través de actividades basadas en documentos históricos pero su número y disposición al final del manual sigue dando importancia a los contenidos.
<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>  (y relación con historiografía)	<b>Valdeón 1º BUP, 1986:</b> Igual que en 1977 <b>Domínguez Ortiz, 1º BUP, 1986:</b> Igual que en 1977  <b>Edición 1º BUP, 1987:</b> estrategia innovadora con fuentes históricas  <b>Edición 3º BUP, 1987:</b> estrategia innovadora basada alumno y fuentes históricas	<b>Edición 3º BUP, 1986:</b> Estrategia renovadora basada en la participación del alumnado mediante actividades con fuentes e investigaciones.	<b>Edición 3º BUP, 1987:</b> estrategia didáctica tradicional basada en contenidos conservadores.	<b>Edición 3º BUP, 1994:</b> Estrategia renovadora basada en el aprendizaje activo pero en el que los contenidos expuestos en el libro tienen gran importancia.

## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ENTRE 1995 Y 2000.

Los libros de la editorial Anaya del periodo 1995 y 2000 siguen la estrategia iniciada en el año 1987 basándose en el aprendizaje activo del alumnado a través de actividades que tienen su referencia en documentos históricos. Son actividades que piden al alumnado distintas acciones como recreación-simulación de actividades, realización de debates, establecer relaciones de causas y consecuencias, análisis de los rasgos de las fuentes e incluso actividades relacionadas con el tiempo presente como la realización de entrevistas. Los documentos y fuentes usados son variados y están en relación con las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX". En los libros de Anaya destaca la importancia de los documentos gráficos. En el libro de 2º Ciclo se introducen actividades iniciales que buscan que el alumnado construya conocimientos a partir de los ya existentes y de aspectos cercanos a su entorno. Es decir, estamos ante un aprendizaje significativo. Aspecto novedoso que no estaba en el anterior período. Al final de las unidades didácticas hay unas actividades de evaluación que presenta actividades variadas como definiciones, relacionar personajes, establecer relaciones causales o de consecuencias, realización de esquemas, realización de debates y elaboración de esquemas. Por lo tanto, el libro plantea un aprendizaje activo, por descubrimiento y significativo. La enseñanza consistirá en la elaboración de contenidos sencillos y claros, la selección de documentos históricos y el planteamiento de actividades a partir de estos.

La principal diferencia de los libros de la editorial Santillana del período 1995 y 2000 con los del anterior periodo está en la presencia de actividades iniciales y en que las actividades están integradas con los documentos y los contenidos. La estrategia didáctica se basa en un aprendizaje significativo, activo por el trabajo con fuentes de una forma variada y por descubrimiento al proponer actividades de investigación. Las actividades son variadas y busca la participación activa del alumnado. Se proponen debates, recreaciones-simulaciones, analizar puntos de vista diferentes... La enseñanza consiste en la integración de contenidos y actividades. En los libros de 2º Ciclo hay un aumento de las actividades de refuerzo, pero las actividades iniciales, actividades con documentos históricos e investigaciones históricas siguen presentes con lo que no podemos hablar de un dominio del aprendizaje memorístico. Los documentos y actividades están en relación con "las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX". En los libros de Santillana destacan las actividades que proponen pequeñas investigaciones históricas con lo que la enseñanza por descubrimiento tiene más importancia que en el resto de libros.

La editorial SM es la que vive el cambio más importante en su estrategia didáctica en relación a la estrategia tradicional basada en un aprendizaje memorístico de los periodos anteriores. Los motivos se encuentran en la introducción de documentos y actividades que tienen como referencia fuentes históricas relacionadas con las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” y en la legislación de la LOGSE que propone una didáctica distinta a la de la LGE, como vimos en los apartados 7.5 y 7.6 de este trabajo de investigación. La estrategia didáctica se basa en un aprendizaje significativo como demuestran las actividades iniciales en el comienzo de cada unidad temática y en que el alumnado mediante actividades relaciona procesos históricos con situaciones de la sociedad en la que vive. El aprendizaje activo es importante y se basa en el trabajo con documentos históricos usando técnicas de la ciencia de la Historia para conocer los rasgos del pasado. Hay temas como los del Antiguo Régimen que prácticamente no tienen contenidos teóricos sino que se basan en actividades sobre documentos históricos. Las actividades sobre textos históricos tienen una gran importancia en 2º ciclo. Las actividades son variadas como debates, actividades de simulación-recreación, ponerse en distintos puntos de vista, realización de pequeñas investigaciones e investigaciones orales sobre cuestiones relacionadas con la Historia del tiempo presente. Por lo tanto, estamos ante un aprendizaje por descubrimiento. La enseñanza consiste en la selección de actividades y en la propuesta de actividades para que el alumnado consiga los objetivos propuestos.

En los libros de la editorial Vicens Vives se ve perfectamente el cambio de los libros de BUP y los libros de ESO en la estrategia didáctica. Los dos primeros libros de la editorial Vicens Vives están destinados a la ESO pero son una adaptación de libros usados en BUP. Se ha realizado una adaptación de los contenidos a los propuestos en el nuevo marco legislativo, pero la propuesta didáctica es la de los libros de BUP. En estos libros adaptados del BUP a la ESO la presencia numérica de las actividades didácticas es menor debido a que en el BUP hay más preocupación por los contenidos teóricos que por los prácticos. Las actividades que impliquen descubrimiento por parte del alumnado son menores y testimoniales. Esto se aprecia en que las actividades de investigación son casi inexistentes. No hay un interés porque el aprendizaje sea significativo. Esto se manifiesta en que no hay actividades iniciales ni actividades que pongan en relación los procesos históricos con el presente. En los libros del proyecto “Tiempo” la estrategia didáctica se basa en un aprendizaje significativo (actividades iniciales), aprendizaje activo y por descubrimiento por basarse en documentos



históricos relacionados con las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” como la vida cotidiana, la historia oral, la historia del tiempo presente y la historia de las mentalidades. Se atiende la diversidad del alumnado proponiendo actividades variadas y de distinta complejidad que se reconocen por distintivos de colores en los textos escolares. La enseñanza se basa en la selección de documentos históricos, en unos contenidos apropiados y en una propuesta de actividades en relación a los objetivos didácticos propuestos por la nueva legislación.

La principal conclusión al analizar de una forma global todos los libros del periodo 1995-2000 es que por primera vez todos los libros de texto tienen una misma estrategia didáctica. Esta estrategia didáctica, como hemos visto, se basa en el aprendizaje significativo, activo y por descubrimiento y en una enseñanza que selecciona contenidos, documentos históricos (textos y fuentes gráficas) y plantea actividades pensando en que el principal protagonista es el alumnado. Las actividades son variadas para favorecer los distintos tipos de aprendizaje y adaptarse a las necesidades de cada alumno/a. La explicación de esta homogeneidad en las estrategia didáctica en los libros analizados (Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives) la encontramos en dos razones: la legislación educativa de la LOGSE y la presencia de las “nuevas formas de hacer Historia” y de “las corrientes historiográficas de finales del S. XX” en los manuales escolares.

La legislación educativa de la LOGSE en relación a la metodología didáctica la encontramos en el artículo 20.4 de la LOGSE, tal como vimos en el capítulo 5 de este trabajo de investigación. En este artículo se dice que la metodología didáctica “se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios del método científico”. En el anexo del Real Decreto 1345/199 se establecen los principios metodológicos de la etapa que son el constructivismo, el aprendizaje funcional, la claridad en la presentación de los contenidos, el aspecto práctico, la atención a la diversidad, el trabajo en equipo de los docentes, la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, y la orientación al alumnado. Estos principios metodológicos plasmados en la legislación son obra de los grupos renovadores de la didáctica de la Historia que participan en la elaboración del currículo oficial. Uno de las explicaciones de que todos los libros de texto presenten la misma estrategia didáctica como vemos se encuentra en la propia legislación educativa o primer nivel de concreción curricular.

La otra explicación la encontramos en que todos los libros del período 1995-2000 están presentes las “nuevas formas de hacer Historia” y las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” tanto en los contenidos teóricos, como en los documentos seleccionados y, por lo tanto, en las actividades planteadas. Como vimos en los capítulos 6 y 7, hay corrientes que tienen mayor presencia que otras y esto se observa también en las actividades didácticas. La realidad es que estas corrientes historiográficas plantean un cambio en las estrategias didácticas al plantear nuevos fuentes históricas y temas de estudio más cercanos al alumnado y que obligan a un cambio en la didáctica al rechazar la historia tradicional memorística y política.

**GRÁFICO N°67. Tabla resumen estrategias didácticas ESO, 1995-2000**

	ANAYA	SANTILLANA	SM	VICENS VIVES
<b>ACTIVIDADES SEGÚN TIPO DE APRENDIZAJE</b>	<b>1º Ciclo 1º:</b> refuerzo (10), <b>2º Ciclo 2º: refuerzo (140)</b> <b>2º Ciclo:</b> iniciales (75), refuerzo (132), cooperativas (4)	<b>1º ESO:</b> iniciales (40), refuerzo (63), síntesis (23), <b>2º ESO:</b> iniciales (51), refuerzo (58), síntesis (15), <b>3º ESO:</b> iniciales (28), refuerzo (150), síntesis (17), <b>4º ESO:</b> iniciales (53), refuerzo (178), síntesis (36),	<b>1º Ciclo 1º:</b> iniciales (32), refuerzo (17), síntesis (8), <b>1º Ciclo 2º:</b> iniciales (39), refuerzo (52), síntesis (2), <b>2º Ciclo Bitácora:</b> iniciales (60), refuerzo (127), síntesis (11), <b>2º Ciclo Milenium:</b> iniciales (69), refuerzo (121), síntesis (8),	<b>3º ESO, 1994:</b> : iniciales (0), refuerzo (29), síntesis (0), <b>4º ESO, 1995:</b> iniciales (0), refuerzo (24), síntesis (1), <b>Tiempo 3º ESO:</b> iniciales (68), refuerzo (554), síntesis (13), <b>Tiempo 4º ESO:</b> iniciales (21), refuerzo (162), síntesis (3),
<b>ACTIVIDADES SOBRE FUENTES HISTÓRICAS</b>	<b>1º Ciclo 1º:</b> imágenes (37), textos (5), nuevas fuentes (4) <b>2º Ciclo 2º:</b> imágenes (215), textos (20). <b>2º Ciclo:</b> investigaciones (8), imágenes (148), textos (32)	<b>1º ESO:</b> imágenes (91), textos (27), <b>2º ESO:</b> imágenes (64), textos (68), investigaciones (8) <b>3º ESO:</b> imágenes (14), textos (36), investigaciones (30) <b>4º ESO:</b> imágenes (13), textos (48), investigaciones (75)	<b>1º Ciclo 1º:</b> imágenes (58), textos (23), investigaciones históricas 14 <b>1º Ciclo 2º:</b> imágenes (80), textos (62), investigaciones históricas (21) <b>2º Ciclo Bitácora:</b> imágenes (81), textos (88), investigaciones históricas (9) <b>2º Ciclo Milenium:</b> imágenes (122), textos (280), investigaciones históricas (15)	<b>3º ESO, 1994:</b> imágenes (9), textos (22), investigaciones históricas (0) <b>4º ESO, 1995:</b> imágenes (43), textos (46), investigaciones históricas (4) <b>Tiempo 3º ESO:</b> imágenes (182), textos (114), investigaciones históricas (9) <b>Tiempo 4º ESO:</b> imágenes (93), textos (62), investigaciones históricas (4)
<b>OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS (exposición de objeto de estudio y varias interpretaciones)</b>	<b>1º Ciclo 1º:</b> Si <b>2º Ciclo 2º:</b> Si <b>2º Ciclo:</b> Si	<b>1º ESO:</b> Si <b>2º ESO:</b> Si <b>3º ESO:</b> Si <b>4º ESO:</b> Si	<b>1º Ciclo 1º:</b> Si <b>1º Ciclo 2º:</b> Si <b>2º Ciclo Bitácora:</b> Si <b>2º Ciclo Milenium:</b> Si	<b>3º ESO, 1994:</b> Si <b>4º ESO, 1995:</b> No <b>Tiempo 3º ESO:</b> Si <b>Tiempo 4º ESO:</b> Si
<b>TIPO DE APRENDIZAJE</b>	<b>1º Ciclo 1º curso:</b> aprendizaje activo por parte del alumnado. Enseñanza selección de contenidos y actividades <b>2º Ciclo 2º curso:</b> Igual 1º curso. <b>2º Ciclo:</b> aprendizaje significativo y activo-descubrimiento	<b>1º ESO:</b> aprendizaje activo y significativo. Enseñanza selección de contenidos y actividades. <b>2º ESO:</b> Igual que 1º ESO <b>3º ESO:</b> aprendizaje significativo y activo por descubrimiento. Presencia de un aprendizaje memorístico por actividades de refuerzo. <b>4º ESO:</b> Igual que 3º ESO	<b>1º Ciclo 1º:</b> aprendizaje significativo, activo y por descubrimiento. <b>1º Ciclo 2º:</b> Igual que el 1º <b>2º Ciclo Bitácora:</b> Igual que en libros de cursos inferiores. <b>2º Ciclo Milenium:</b> aprendizaje significativo y activo por actividades pierde importancia el aprendizaje por descubrimiento.	<b>3º ESO, 1994:</b> aprendizaje memorístico. <b>4º ESO, 1995:</b> aprendizaje activo a través de actividades basadas en documentos históricos. <b>Tiempo 3º ESO:</b> aprendizaje activo, descubrimiento y significativo que tiene como referente al alumnado <b>Tiempo 4º ESO:</b> Igual Tiempo 3º ESO
<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>  (y relación con historiografía)	<b>1º Ciclo 1º:</b> renovadora con aprendizaje activo y enseñanza selección de documentos "nuevas corrientes historiográficas finales S. XX" <b>2º Ciclo 2º:</b> igual 1º curso. <b>2º Ciclo:</b> estrategia innovadora. Apuesta por el protagonismo del alumnado. Selección de fuentes y propuesta de actividades	<b>1º ESO:</b> estrategia activa e integradora de contenidos y actividades. <b>2º ESO:</b> Igual que 1º ESO <b>3º ESO:</b> estrategia didáctica con protagonismo del alumnado y actividades "nuevas corrientes historiográficas finales del S. XX". Fuerte componente memorístico <b>4º ESO:</b> Igual que 3º ESO	<b>1º Ciclo 1º:</b> estrategia innovadora en relación al anterior. El protagonista un alumnado activo. <b>1º Ciclo 2º:</b> Igual <b>2º Ciclo Bitácora:</b> Igual que en libros de cursos inferiores. <b>2º Ciclo Milenium:</b> estrategia basada en el trabajo del alumnado con una diversidad de fuentes históricas.	<b>3º ESO, 1994:</b> estrategia tradicional basada en la memoria . "Nuevas formas de hacer Historia" escasas actividades. <b>4º ESO, 1995:</b> estrategia activa no innovadora en relación a LOGSE y otras editoriales <b>Tiempo 3º ESO:</b> estrategia que atiende la diversidad del alumnado proponiendo aprendizajes distintos. Enseñanza selección documentos históricos (nuevas corrientes historiográficas) <b>Tiempo 4º ESO:</b> Igual que 3º ESO

## CAMBIOS Y PERMANENCIAS.

Si comparamos la metodología didáctica del franquismo basada en un aprendizaje memorístico, mínima presencia de actividades de refuerzo y exposición de contenidos con la estrategia didáctica generalizada en todos los libros de texto en el período 1995-2000 se ha vivido un cambio radical en este aspecto. Las razones de ese cambio en el período 1995-2000 las hemos comentado en el anterior párrafo. Sin embargo, hay que señalar que en determinadas editoriales como SM hasta la década de 1980 la metodología didáctica del franquismo perduró y que en el primer periodo 1975-1985 la mayor presencia numérica de actividades de refuerzo en casi todas las editoriales analizadas demuestra la influencia de la anterior metodología didáctica.

El principal cambio observado entre los tres periodos analizados es que en el último periodo (1995-2000) todos los libros tienen una estrategia didáctica común que muestra una preocupación por el aspecto didáctico en relación con la legislación educativa y con la generalización de la presencia de las nuevas corrientes historiográficas. Sin embargo, en la evolución de los periodos observamos que en el primer periodo (1975-1985) SM tiene una estrategia didáctica muy en línea con la metodología del periodo anterior a 1975, editoriales como Anaya y Vicens Vives que tienen rasgos de una metodología didáctica tradicional como la elevada presencia de actividades de refuerzo pero que presentan actividades basadas en documentos históricos relacionados con las "nuevas formas de hacer Historia". La editorial Santillana plantea un cambio en la estrategia didáctica en su libro de 1º de BUP de 1985 y el cambio se explica por la presencia de documentos históricos y las actividades que se plantean. El siguiente período 1986-1994, a pesar de que la legislación no ha cambiado, se vive la transición hacia una estrategia basado en el aprendizaje activo y por descubrimiento en las editoriales de Anaya y Santillana por la presencia de fuentes históricas y actividades basadas en las mismas. Estas fuentes y actividades están en relación con las "nuevas formas de hacer Historia" y las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX". Sin embargo, hay editoriales que todavía no apuestan por esta estrategia de aprendizaje como Vicens Vives (aunque plantea actividades con fuentes relacionadas con las corrientes señaladas) y SM que apuesta por actividades de refuerzo y actividades sobre fuentes históricas más tradicionales. La desatención del aspecto didáctico hasta el periodo 1995-2000 es un importante retraso que el análisis de los libros de texto nos muestra.

## **CAPÍTULO 9. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD/ES A TRAVÉS DEL LIBRO DE TEXTO**

### **9.1. EL LIBRO DE TEXTO Y LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDAD/ES.**

Como ya hemos tratado en la introducción y en el capítulo 4 de este trabajo, los libros de texto transmiten un sentimiento de pertenencia a una comunidad. A este sentimiento de pertenencia lo denominamos identidad/es que es uno de los elementos más importantes en la configuración de las mentalidades de una determinada época.

La identidad, según Mario Carretero, es *"el imaginario permanente de una colectividad que configura el sentido de pertenencia y da sentido a la realidad"* <sup>585</sup> y ,para Juan Sisinio Pérez Garzón, es el "sentimiento de diferenciación frente a otros, porque con los nuestros compartimos modos de vida y nos consideramos idénticos frente a los que se organizan o viven con otros hábitos" <sup>586</sup>. La identidad nacional es una de las múltiples identidades colectivas que cada persona comparte con la comunidad en la que vive y no es una construcción mental permanente, sino que son sentimientos contruidos históricamente y, por lo tanto, cambiantes<sup>587</sup>. La concepción del pasado que conforma la identidad nacional es uno de los aspectos básicos de la mentalidad que determina la visión de la realidad. Esta concepción del pasado (que surge de la relación entre la memoria individual y la colectiva y que configura la identidad) es cambiante y se crea a través de los medios de comunicación, la escuela y a través de los libros de texto.

En este capítulo analizaremos las identidades colectivas más significativas que se transmiten en los libros de texto analizados del período 1975-2000. Este análisis es necesario para alcanzar los siguientes objetivos de este trabajo de investigación: valorar cómo los libros de texto han colaborado en la construcción de ese sentimiento o sentimientos de pertenencia a través de distintos rasgos identitarios transmitidos; establecer relaciones entre tendencias historiográficas, estrategias didácticas y construcción de identidad/identidades; reflexionar sobre cómo construir una

---

<sup>585</sup> CARRETERO, Mario: *Op. Cit.* 2007. p. 39.

<sup>586</sup> PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: *Op. Cit.* 2008. p. 39.

<sup>587</sup> ALVÁREZ JUNCO, José: *Op. Cit.* 2001.

identidad/identidades más racional y adecuado para las necesidades de la sociedad española del S. XXI. Además, el análisis de cómo los libros de texto transmiten estas identidades, nos servirá para comprobar las siguientes hipótesis: los cambios en la mentalidad de los españoles/as ha estado influida en parte por cambios en la historiografía y en la didáctica de los libros de texto que ha afectado al sentido de las identidades colectivas.

Las identidades colectivas que analizaremos en los libros de texto serán cinco. La primera de ellas es la identidad de España. Para analizar esta identidad nos fijaremos como los manuales escolares analizados tratan la cuestión como cuándo y cómo se configura España como una realidad histórica definible, la conformación y la organización del Estado español y los rasgos de esa identidad de España. La segunda de las identidades analizadas será el tratamiento y los rasgos de la identidad territorial o regional. La tercera de las identidades colectivas será la identidad política en relación a los valores y rasgos que debe tener una España democrática tal y como la define la Constitución de 1978. La cuarta identidad es la concepción de Europa que se transmite en especial a partir de 1985-86 con la inclusión de España en la Comunidad Económica Europea (desde 1991-91 por el Tratado de Maastricht Unión Europea). Analizaremos que visión se transmite de Europa y de sus instituciones e incluiremos en este punto el comentario de si los libros transmiten una visión eurocentrista de la Historia. La quinta y última de las identidades estudiadas será la de género es decir la presencia o el olvido de la presencia femenina en los libros de texto. Todas estas identidades presentes en la mentalidad de los hombres y de las mujeres de la España del S. XXI se han ido conformando a lo largo de la Transición y los últimos años del S. XX que son el período de estudio de este trabajo de investigación.

Estas identidades colectivas tienen una gran importancia en la conformación de ese referente que enmarca las acciones de los hombres y de las mujeres de una determinada sociedad que denominamos mentalidad. La materia de Historia con sus contenidos trata y transmite una identidad/es a través de su visión de la Historia y con la metodología didáctica empleada. En BUP y en ESO los libros tienen contenidos propiamente de Historia y una parte importante de la población española ha pasado por las aulas y ha trabajado con manuales escolares. Desde luego, la enseñanza de la Historia no es la única responsable de la conformación de estas identidades colectivas y más en una sociedad de finales del S. XX mediatizada por los medios de comunicación de masas, pero no se puede negar su importancia.

## **9.2. LA IDENTIDAD DE ESPAÑA EN LOS LIBROS DE TEXTO.**

PERÍODO 1975-1985.

El libro de la editorial Anaya de 1º de BUP, elaborado por Julio Valdeón y otros autores, cuando habla de la formación de las monarquías feudales no usa el término de España, sino de Castilla y Aragón: *"Por el contrario, las monarquías del occidente de Europa (Francia, Inglaterra, Castilla y Aragón, etc), se consolidaron en los siglos finales de la Edad Media. (...). Pero más que por la voluntad de los ideólogos la monarquía se fortaleció debido al progresivo perfeccionamiento de los medios administrativos a su disposición. Simultáneamente surgió un sentimiento nacional, que se hizo patente en Francia e Inglaterra a través del conflicto bélico, que las enfrentó durante más de un siglo (orgullo de la lengua nacional, exaltación del espíritu xenófobo etc)"*<sup>588</sup>. Sin embargo, los autores del libro (en este caso el autor es Isidoro González) emplean el término de España como una entidad política a finales del S. XV: *"A finales del S. XV aparecen definitivamente consolidadas en Europa las monarquías nacionales. Los reyes establecen monarquías autoritarias entre las que destaca la de los Reyes Católicos en España que, a través de una hábil política matrimonial, buscan el aislamiento de Francia y la preponderancia en la política europea. Mientras, Italia y Alemania seguirán divididas en Estados independientes y rivales entre sí. La política de Isabel y Fernando hará recaer la corona castellano-aragonesa (con las posesiones del Nuevo Mundo recién descubierto) en un nieto de Maximiliano de Austria, Carlos I, que heredará las posesiones de los Borgoña y el trono imperial"*<sup>589</sup>. En el tema de los nacionalismos del S. XIX se define lo que es, pero no se menciona nada de la situación de España. Se proporciona una imagen negativa de los mismos, cuando en un mapa de los nacionalismos del S. XIX se introduce el siguiente texto explicativo: *"El nacionalismo será un factor de violencia en las relaciones internacionales del S. XIX"*<sup>590</sup>.

El manual escolar de 1º de BUP de Anaya, elaborado por Domínguez Ortiz y otros autores y publicado en 1978, duda de la existencia de una realidad denominada España (los autores usan el término nación) en la Edad Antigua. Así lo atestiguan las siguientes frases: *"A la llegada de los romanos no existía la nación española, sino un*

---

<sup>588</sup> VALDEÓN, Julio, GONZÁLEZ, Isidoro, MAÑERO, Mariano, SÁNCHEZ ZURRO, Domingo: *Op. Cit.* 1975. p. 134.

<sup>589</sup> Ídem. p. 141.

<sup>590</sup> Ídem. p. 255.

conjunto de ciudades y tribus en muy distintos niveles culturales y sin la más mínima conciencia de unidad"<sup>591</sup>; "Es una cuestión debatida si a estos personajes se les puede llamar españoles. Habría primero que aclarar si España es un concepto ideal o una realidad concreta. En la historia nada permanece idéntico, pero tampoco nada parece del todo. Si nadie discute que mucho del espíritu grecolatino sigue vivo en nuestra cultura occidental es difícil negar que algo de la Hispania romana sobreviva en la España actual"<sup>592</sup>. Al tratar el tema 14, "La nueva organización política. Las monarquías territoriales", en un mapa de estados europeos en la Península Ibérica se localizan Castilla, Navarra, el Reino de Aragón y el Reino de Portugal. En la nota explicativa al mapa se dice: "En el occidente europeo (Inglaterra, Francia, Castilla se constituyen estados modernos; Alemania e Italia siguen regímenes feudales, quedando Rusia aislada del resto del continente"<sup>593</sup>. Cuando se trata el tema de los Reyes Católicos, los autores distinguen entre estados que son los territorios peninsulares y el término de España que queda como referencia geográfica: "Al final de la Edad Media cuatro estados independientes se repartían el territorio español peninsular: Castilla y León, la Corona de Aragón y Granada"<sup>594</sup>; "(...) el casamiento de Isabel de Castilla con Fernando de Aragón preparó la unión de las dos más poderosas monarquías peninsulares (...) de este modo se consiguió que una sola monarquía gobernara sobre todo el territorio español, aunque cada una de las partes que la integraron continuó con su peculiar organización política y económica"<sup>595</sup>. Al explicar el escudo de los Reyes Católicos presente en San Juan de los Reyes se dice lo siguiente en la nota explicativa: "el escudo de los Reyes Católicos con Castilla y Aragón unidos, constituyen el símbolo de la unidad española que se repite en el interior de San Juan de los Reyes de Toledo"<sup>596</sup>. En el tema 16, "La Europa del Renacimiento", se habla de Monarquía Hispánica unida hacia el exterior sin unidad en el interior: "El S. XVI significó, en la mayor parte de Occidente, el afianzamiento del poder real que marchaba rápidamente hacia el absolutismo. Dentro de este amplio panorama destacó en el continente la presencia de la monarquía hispánica, que si bien en su interior no había conseguido su unidad constitucional, se presentó cara a Europa como un frente unido bajo el mando de un poderoso monarca"<sup>597</sup>. Esto se plasma en el mapa de la herencia del mapa de la

---

<sup>591</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op.cit.* 1978. p. 86

<sup>592</sup> Ídem. p. 87.

<sup>593</sup> Ídem. p. 158.

<sup>594</sup> Ídem. p. 162.

<sup>595</sup> Ídem. p. 163.

<sup>596</sup> Ídem. p. 165.

<sup>597</sup> Ídem. p. 184



herencia de Carlos V donde los territorios peninsulares están localizados bajo el epígrafe de España en la página 178 del libro de texto.

El texto escolar de Santillana de 1º de BUP de 1975 a diferencia del Domínguez Ortiz, que cuestiona el uso del término España para la Prehistoria y la Antigüedad, emplea el término español para este período con lo cual se transmite la idea existencia de España desde los inicios de la Historia: *"El hombre que pinta en las cavernas españolas, ha aprendido ya unas técnicas rudimentarias de pesca fluvial, sabe arrojar certeros microlitos ...(...) Muchos años después, cuando los griegos llegaron a España, Estrabón recoge en sus escritos esta clase de molienda como típica de los astures"*<sup>598</sup>. Al tratar los temas de la presencia del Islam en la Península Ibérica los autores del libro usan indistintamente los términos de España e Hispania. Cuando se explica la formación de los estados modernos en el s. XV y XVI se dice lo siguiente: *"Las fronteras de los estados tienden a fijarse y a ampliarse: España integra a Castilla y Aragón en 1469, anexiona el reino de Granada en 1492 y Navarra en 1512; Francia se anexionó el ducado de Borgoña en 1493, el de Bretaña en 1532. El concepto de nación se identifica casi con el de Estado como expresión política de un territorio y un pueblo unido por una cultura y una lengua y regido por un monarca. Una frase fue común en todos los estados de la época: "Al rey, la hacienda y la vida se ha de dar"*<sup>599</sup>. Para los autores del libro el matrimonio de los Reyes Católicos es el paso definitivo hacia la unidad nacional: *"El matrimonio de Isabel y Fernando, una unión dinástica de personas, constituye en la práctica el primer paso histórico de un desarrollo que, a través de la conquista de Granada, la anexión de Navarra, el descubrimiento y colonización de América y la política mediterránea, conducirá al país, en un esfuerzo común y extraordinario a definirse en el panorama internacional como una potencia de primerísimo orden"*<sup>600</sup>; *"El matrimonio entre Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, celebrado en Valladolid en 1469, abrió las puertas a la unión definitiva de Castilla y Aragón y la posterior unidad nacional. Sin embargo, la verdadera unión política y administrativa tardó años en conseguirse: desde que heredó la corona en 1479, Fernando siguió considerándose fundamentalmente rey de Aragón, e Isabel gozaba del*

---

<sup>598</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio; CENTENO, Enrique; DE LA IGLESIA, Rosario; PARRONDO, María Luisa; PEDREÑO, María Paz: *Op. Cit.* 1975. p. 33

<sup>599</sup> Ídem. p. 203

<sup>600</sup> Ídem. p. 206

derecho exclusivo en "otorgar mercedes, nombrar funcionarios y recibir homenajes en Castilla"<sup>601</sup>.

El libro de Santillana de 1º de BUP, publicado en 1985, usa el término de España en relación al territorio donde se asentaron los visigodos y origen del futuro Estado español: *"En toda Europa occidental se fueron fraguando durante la Edad Media, los espacios políticos que hoy son Estados, a partir de los asentamientos de los pueblos germanos: ostrogodos, en Italia, visigodos en España"*<sup>602</sup>. Los autores del libro hablan de la configuración de un Estado en España durante el reinado de los Reyes Católicos: *"Así apareció el Estado moderno como marco territorial y político, cuyas instituciones se orientaron, fundamentalmente, a la protección de los súbditos bajo la única soberanía del rey. Esta transformación se produjo bajo Luis XI en Francia, bajo Enrique VII en Inglaterra y con los Reyes Católicos en España"*<sup>603</sup>. Durante el reinado de los Austrias los autores del libro hablan de nación española: *"En el S. XVI, España fue la nación hegemónica, pero a finales del mismo entró en crisis aunque todavía pudo sostener la primacía en el siglo siguiente a costa de la ruina del país y mediante la alianza con Austria. En la Guerra de los Treinta Años, España quemó sus últimas posibilidades. La Paz de Westflia (1648) terminó el conflicto, y la Paz de los Pirineos (1659) significó el fin de la hegemonía española"*<sup>604</sup>. Hay que destacar que cuando en el S. XIX se hablan de los movimientos nacionalistas en Europa no se hace ninguna referencia a movimientos nacionalistas en España.

El libro de 1º de BUP de la editorial SM, publicado en 1985, transmite la idea de que España es un ser vivo con un nacimiento y un desarrollo. La idea de una nación como un ser vivo que nace y se desarrolla tiene su origen en el nacionalismo organicista del S. XIX: *"El territorio en que nace y se desarrolla la España antigua es fundamentalmente la Península Ibérica, que se halla situada en el extremo sudoccidental del continente europeo. A ella hay que añadir el archipiélago balear, de indudable importancia estratégica"*<sup>605</sup>. El resultado de la romanización fue la unificación por primera vez del territorio peninsular. Los visigodos lograron la creación del primer

---

<sup>601</sup> Ídem. p. 207.

<sup>602</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABÁN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1985. p. 79

<sup>603</sup> Ídem. p. 158.

<sup>604</sup> Ídem. p. 188.

<sup>605</sup> GARMENDIA, José A.; RASTRILLA, Juan: *Op. Cit.* 1985. p. 80.

Estado español: "(...) Leovigildo, que logra la unidad política; con él quedo constituido el primer estado español"<sup>606</sup>.

Los libros de texto de 1º de BUP de la editorial Vicens Vives de 1975 y 1985 tienen los mismos contenidos por lo que los analizamos de forma conjunta. El libro no usa el concepto de España en los temas de Prehistoria, Historia Antigua y visigodos. Al explicar las monarquías autoritarias, no se usa el término de España sino de reinos que existen en la Península Ibérica: "(...) *aunque todas estas características que acabamos de mencionar surgen en toda Europa, la monarquía autoritaria sólo consigue establecerse de un modo firme en Francia, Inglaterra y la Península Ibérica, donde Castilla y la Corona de Aragón se unen bajo un mismo monarca*"<sup>607</sup>.

Los libros de 3º de BUP al tratar la mitad de su temario sobre Historia de España trabajan el aspecto de la identidad de España con más atención que los libros de 1º de BUP. El libro de texto de 3º de BUP de Anaya de 1977 y de 1985 (los contenidos son iguales al de 1977 a excepción del tema 32, "La era de Franco. La transición la democracia), elaborado por Julio Valdeón y otros autores, no se usa el concepto de España desde la Prehistoria hasta el inicio de la Edad Moderna. El término que utiliza es "tierras hispanas": "*la llegada de los musulmanes a las tierras hispanas supuso un giro radical en la historia de la península*"<sup>608</sup>; "*Es cierto que los reinos cristianos dominaban políticamente la escena. Pero en tierras hispánicas había una fructífera amalgama entre elementos espirituales, culturales y artísticos de la Cristiandad, el Islam, sin olvidar la aportación específica de los judíos*"<sup>609</sup>. Sin una explicación previa por los autores, podemos deducir que el que no empleen el término de España será porque piensan que la realidad de España no se había configurado todavía en este período temporal. El inicio de la realidad de España, para los autores de estos libro, se encuentra con los Reyes Católicos: "*La ascensión de los Reyes Católicos al trono supone la unidad personal de Castilla y Aragón, una política exterior común unas bases generales interiores, pero no la unificación definitiva. (...) Sin embargo, es a partir de ahora cuando esa comunidad de pueblos que ya los romanos*

---

<sup>606</sup> Ídem. p. 107.

<sup>607</sup> FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1975. p. 175.

<sup>608</sup> VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: *Op. Cit.* 1977. p. 84.

<sup>609</sup> Ídem. p. 113.

*llamaron Hispania, y que añoró su unidad perdida durante toda la Edad Media, comienza una andadura común por las rutas de la Historia Universal*"<sup>610</sup>. Con Carlos V el uso del término España se hace más frecuente: *"Muerta D Isabel y posteriormente D. Fernando, el trono español pasa a su nieto, Carlos I, por la incapacidad de D Juana. Así se establece en España la dinastía de Austria. Los Austrias zambullirán violentamente al joven país en los arduos problemas que afectan a la Europa del S. XVI, en medio de la tremenda crisis de desarrollo que supuso el Renacimiento. España se convertirá en la más importante potencia europea hasta 1648"* <sup>611</sup>pag. Incluso en el S. XVII y XVIII se usa el término de España como una nación que es un ser vivo (al modo de los nacionalistas del S. XIX): *"Esta etapa, de la misma manera, se agota bruscamente a mediados de siglo, y el país entra en un auténtico letargo de la imaginación y el talento creador, impotente como su rey, no ya para mantener la altura cultural y artística, sino para captar y tomar parte activa en el nuevo espíritu europeo"*<sup>612</sup>; *"Con la llegada de los Borbones a España un nuevo estilo vendrá a la corte de Madrid y traerá un aire nuevo y fresco a la triste y cansada nación en decadencia, que súbitamente, cobrará una nueva vitalidad europea, abierta, realista y moderna)"* <sup>613</sup>. Los libros no realizan ninguna mención a los movimientos regionalistas y nacionalistas en el S. XIX en el Estado español. Se hace mención a los nacionalismos al final del período de Franco pero no se explica cómo han surgido.

El manual escolar de 3º de BUP, elaborado por Antonio Domínguez Ortiz en 1977, explica que el Estado español es fruto de una evolución histórica. Para los temas relacionados con la Historia Antigua se evita usar el término de España, sino el de pueblos hispanos. Los pasos más importantes en ese proceso de evolución, según los autores del libro, están en la Edad Media, con los Reyes Católicos y en el S. XVIII: *"Las tierras que en la actualidad forman el Estado español constituyen un resultado, en definitiva, del largo y complejo proceso de la Reconquista. Dos hechos fundamentales conviene destacar: 1, desde el S. XII, Portugal realiza su proceso de Reconquista independiente a lo largo de gran parte de la fachada atlántica; 2 el reino de Castilla, que realiza su avance y colonización por el centro y el sur de la Península, y el de Aragón, progresando por la fachada mediterránea, llegarán a una unión personal, a*

---

<sup>610</sup> Ídem. p. 150.

<sup>611</sup> Ídem. p. 234.

<sup>612</sup> Ídem. p. 214.

<sup>613</sup> Ídem. p. 234.

*partir de finales del S. XV y a una manifiesta uniformidad política, a partir del S. XVIII"*

<sup>614</sup>.

Un momento importante, para los autores de este libro de Anaya, en la creación de España fue con los Reyes Católicos: "(...) *Los Reyes Católicos realizan, por primera vez desde la monarquía visigótica, la unidad territorial de España. El sentido que hay que dar a esta expresión se explica en la lección correspondiente: subsisten fuertes divisiones internas, pero de cara al exterior todos los pueblos hispánicos actúan como una sola entidad. Aún antes de integrarse en el gran complejo de los dominios de la Casa de Austria, España se convertía en protagonista de la gran política mundial, el ímpetu expansionista de sus diversas partes componentes: la orientación mediterránea de la Corona de Aragón y la vocación atlántica de la Corona de Castilla;*(...)"<sup>615</sup>. Al tratar el tema de Carlos V el manual escolar habla del recién creado Estado español y propone realizar al alumnado una actividad didáctica que relacione el actual Estado español con la organización imperial de Carlos V: "*El siglo XVI tuvo enorme trascendencia para el recién creado Estado español; su tendencia expansionista, iniciada bajo los Reyes Católicos en múltiples direcciones: Italia, África, América, se complicó al convertirse en la pieza esencial del Imperio de Carlos V, con lo cual España se encontró envuelta en los problemas del centro y norte de Europa. Felipe II no heredó el título imperial, pero siguió muy atento a todas las cuestiones que se debatían en Europa. La política de los dos primeros Austrias consiguió para España un lugar preeminente en el Mundo*"<sup>616</sup>. Otro momento importante en la configuración del Estado español se produjo con la llegada de los Borbones en el S. XVIII: "(...) *Al perder en la Paz de Utrecht sus territorios europeos, la nación de España queda más perfilada, más precisa, y la política unificadora y centralista de los primeros Borbones, al suprimir la mayor parte de los fueros de las regiones no castellanas iría configurando el Estado español en la forma que ha tenido hasta hoy*"<sup>617</sup>. En el S. XIX el libro habla de una España rebelde nacional y popular integrada por liberales y absolutistas durante la Guerra de Independencia. Durante el S. XIX la revolución burguesa suprimió aduanas interiores y creó un mercado nacional. Al tratar la Restauración no se habla de nacionalismos, sino de regionalismos en Cataluña, Galicia y País Vasco. La conclusión que se expone es la siguiente: "*El Estado español, al igual que cualquier otro del centenar y medio de estados independientes del mundo, no es una realidad eterna e*

---

<sup>614</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op. Cit.* 1977. p. 3

<sup>615</sup> Ídem. p. 159

<sup>616</sup> Ídem. p. 191.

<sup>617</sup> Ídem. p. 222.

*inmutable, ni es el fruto de un azar fortuito. Cada etapa histórica ha dejado su impronta en la configuración de la España actual*"<sup>618</sup>.

Los libros de texto de 1977 y 1985 (idénticos en contenidos y actividades) de la editorial Santillana hablan de la existencia y evolución de una "comunidad española": *"A lo largo de siete unidades se estudian las diferentes etapas evolutivas de la comunidad española en sus fundamentos étnicos y culturales, en la caracterización concreta de sus estructuras sociales y en sus proyecciones exteriores. En cada una de las grandes épocas que caracterizan la historia española se ha intentado ofrecer tanto una visión de los acontecimientos históricos concretos como de las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales, consideradas no sólo en su situación actual sino como resultado de la propia evolución histórica"*<sup>619</sup>. La romanización *"echa las bases de nuestra personalidad histórica comunitaria"*<sup>620</sup>. La creación de una conciencia nacional se realiza con la convivencia de los godos y de los hispanorromanos. La peculiarización de las principales estructuras espaciales, sociales, económicas y mentales se realiza en la Edad Media. Con los Reyes Católicos no se produce una verdadera unificación: *"Conviene, sin embargo, considerar esta unión en su justa realidad. Durante el reinado de Isabel y Fernando, Aragón y Castilla unieron sus voluntades en las personas de sus propias instituciones, con lo que más bien podría hablarse de una federación que de una verdadera unificación"*<sup>621</sup>. El imperio europeo de Carlos se caracterizó por su diversidad: *"Si el Imperio europeo de Carlos I era de una extraordinaria extensión, carecía sin embargo de la necesaria homogeneidad política e incluso de una verdadera unidad. Fragmentado en numerosos señoríos, principados, ciudades independientes, etc su control era en muchos casos prácticamente nulo. Esta heterogeneidad del Imperio español contrastaba con Francia, cuyo reino lo constituía un territorio compacto y unido"*<sup>622</sup>.

Los libros de texto de Santillana distingue entre nación (que como hemos dicho con el término comunidad nacional existe desde la Antigüedad) y Estado. De esta forma, se entiende la siguiente explicación sobre el S. XVIII: *"Pero aparte la intensa actividad guerrera, cuyo peso cae principalmente en una marina de guerra renovada,*

---

<sup>618</sup> Ídem. p. 506.

<sup>619</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio: *Op. Cit.* 1977. p. 7

<sup>620</sup> Ídem. p. 49.

<sup>621</sup> Ídem. p. 131.

<sup>622</sup> Ídem. p. 158.

la voluntad reformadora y centralizadora de los reyes y una serie de ministros (franceses, italianos y españoles) tratan de transformar España en un Estado moderno. La Revolución Francesa y las ambiciones napoleónicas interrumpen este proceso reformador a nuestra nación y a la propia monarquía a una de las crisis más graves de su historia”<sup>623</sup>. La Guerra de la Independencia se plantea como una guerra nacional y una revolución que acabará con el Antiguo Régimen. A finales del S. XIX con la aparición de los nacionalismos se habla de diversidad nacional: “(...). Toda la historia de España desde 1898 hasta la Segunda República será la historia de esa oligarquía que se niega a cambiar nada, frente a las necesidades y los deseos de sectores cada vez más amplios de la nación. Por otra parte, entre los muchos problemas que la crisis de 1898 saca a la superficie figura el de la diversidad nacional; a partir de 1898, Cataluña, la región más industrializada de España, que al perderse Cuba ha perdido el principal mercado para sus tejidos, va a plantear con urgencia el problema de su nacionalismo ante el poder central. También 1898 es la fecha en que aflora el problema de la peculiaridad nacional de Euskadi”<sup>624</sup>. La explicación del hecho diferencial nacionalista se hace en el S. XX con el reinado de Alfonso XIII: “Durante el reinado de Alfonso XIII se van afirmando , nacionalistas autonomistas (no separatistas como se afirmaba en Madrid) en aquellas regiones en que el hecho “diferencial” (lengua, cultura y hasta raza, como en el caso vasco) era más acusado que en el resto de las regiones del Estado español. Por orden de importancia son: el nacionalismo catalán, el vasco y el gallego; (...)”<sup>625</sup>.

En los primeros temas del libro de 3º de BUP de SM, publicado en 1982, se usa el término de España para referirse a una localización geográfica al igual que se usa la Península Ibérica. Al explicar el Estado visigodo se le denomina el primer Estado español y al territorio de Al-Andalus como el segundo Estado español. Otro momento clave es el período de los Reyes Católicos pero se califica como de unión personal: “después, en 1479, al firmarse el tratado de Alcaçobas, se produjo la unión política de Castilla y Aragón. Se trataba de una unión meramente personal, en la que cada uno de los reinos mantenía sus propias instituciones, continuaba el régimen aduanero, y cada reino conservaba su moneda, sus leyes y hasta sus Cortes. Sólo el Consejo de la Inquisición era común y ejercía jurisdicción sobre los dos reinos”<sup>626</sup>. En el texto

---

<sup>623</sup> Ídem. p. 186.

<sup>624</sup> Ídem. p. 274.

<sup>625</sup> Ídem. p. 312.

<sup>626</sup> GARMENDIA, José A; GARCÍA, Pedro: *Op. Cit.* 1982. p. 124.

explicativo de un mapa de los territorios de los Reyes Católicos se dice: *"La unificación de los reinos de España en una sola corona realizada por Reyes Católicos"*<sup>627</sup>. La denominación de reinos de España no se asocia a un Estado, sino como lugar geográfico.

Al tratar el tema de la crisis de la monarquía de los Austrias en el S XVII se habla de españoles y de nación: *"Los españoles de aquel siglo fueron conscientes de esta crisis nacional, como lo atestigua la literatura y los numerosos escritos políticos y económicos, con frecuencia cargados de pesimismo. Se atacaba abiertamente tanto la ineficacia de la administración y de las Cortes como la inutilidad de las guerras, sobre todo la de Flandes, que acarreaba la ruina a la nación. Se censuraba el abandono en que se hallaban los campos, la despoblación y la falta de industrialización, mientras se hacían comparaciones con otros países del noroeste europeo que habían alcanzado un notable desarrollo"*<sup>628</sup>. Uno de los rasgos de los españoles es la religión católica: *"La religión fue el principal elemento que unió a los españoles en una empresa común. España tomó parte activa en la preocupación europea por la renovación religiosa, optando por adherirse plenamente a la reforma de Trento. La Contrarreforma, por tanto, dio un marcado carácter de lucha a la cultura española, que se destacó en la defensa del catolicismo frente al protestantismo"*<sup>629</sup>. La Guerra de Independencia, como en todos los libros, es considerada como una guerra de liberación nacional, aunque se resta importancia a su carácter revolucionario. No se habla de nacionalismos o regionalismos políticos en el S. XIX, lo único que se menciona es el resurgir de las culturas nacionales. Explica el regionalismo catalán dentro del reinado de Alfonso XIII explicando que aceptaban la monarquía, la unidad española y una reforma constitucional para que tuviera cabida la autonomía catalana<sup>630</sup>. Se plantea una comentario de texto de Cambó.

Los libros de la editorial Vicens Vives de 1977 y 1982 de 3º de BUP en los temas de Historia Antigua y de Edad Media usa la denominación de España (*"Las raíces de España"*, *"España romana y visigoda"*, *"España islámica"*), pero luego en los contenidos de estos temas se evita usar el término de España y se emplea los términos de Península Ibérica o de Hispania. En estos libros cuando se emplea el término de

---

<sup>627</sup> Ídem. p. 127.

<sup>628</sup> Ídem. p. 149.

<sup>629</sup> Ídem. p. 157.

<sup>630</sup> Ídem. p. 259.



España en la Edad Moderna se explica que es inapropiado su empleo: *"Durante el XVI y hasta la paz de Westafliá 1648, bajo la dinastía de los Habsburgo, España (aunque este concepto fuera entonces inapropiado y fuera mejor hablar de Castilla) juega el papel de primera potencia mundial, debido fundamentalmente a la unión de Estados que logró reunir esta familia en Europa y en el mundo colonial, recientemente descubierto"*<sup>631</sup>. Los autores de los libros afirman que el origen de la idea de patria o de nación surge con las monarquías del siglo XV y XVI: *"Estas monarquías absolutistas plantean su capacidad unificadora, principalmente, en torno a la lealtad al soberano. Un vago sentido de patria o nación, que siente sobre todo las clases elevadas se ve reafirmada por el idioma, por la unión ante el enemigo común o controversia religiosa"*<sup>632</sup>. En relación a los Reyes Católicos los autores de este libro hablan de una unión dinástica y de una unificación de reinos. Llama la atención la definición federalista de esa realidad política: *"El Estado creado por los Reyes Católicos era una federación de reinos que, normalmente, sólo tenían en común los mismos monarcas. De aquí que no se pueda hablar de reyes de España, sino de reyes de Castilla, Aragón, Valencia, Portugal, condes de Barcelona etc como enuncian los largos títulos con que encabezan sus escritos. Cada reino mantenía sus particularidades; un aragonés era extranjero en Castilla, como un castellano lo era en Barcelona"*<sup>633</sup>. Los libros rechazan que el origen de un Estado unitario español se encuentra los Reyes Católicos. Estos libros defienden una interpretación federalista en la que se habla de la hegemonía de Castilla: *"Se trataba de una unión de tipo personal, por cuanto ambos reinos van a tener desde ahora los mismos monarcas. Ello supuso el triunfo de la concepción federal catalano-aragonesa, que mantenía separado los asuntos internos de cada reino, pero unía los esfuerzos en la política exterior-internacional, aunque incluso en este aspecto se mantuvieran de momento, separadas las zonas de influencia (Italia-Corona de Aragón; América-Castilla). La unión de ambos reinos produjo la hegemonía de Castilla por su superioridad demográfica y económica y por la residencia y castellanización de los monarcas"*<sup>634</sup>. Los autores del libro dejan la unificación política de España para la llegada de los Borbones en el S. XVIII: *"La unificación política se basó en el montaje de una nueva administración territorial. Una reorganización administrativa que implicaba dos cambios: a) Abolición de las autonomías políticas de que disfrutaban aún*

---

<sup>631</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar: LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Op. Cit.* 1977. p. 120.

<sup>632</sup> Ídem. p. 121.

<sup>633</sup> Ídem. p. 127.

<sup>634</sup> Ídem. p. 121.

*muchos territorios(..). B) Creación de un modelo único de administración territorial para todos los territorios de la Corona (excepto Navarra y Provincias vascas) basado en la división del territorio en provincias gobernadas por un Capitán general y una Audiencia*<sup>635</sup>.

La Guerra de la Independencia, según los libros de Vicens Vives, es una guerra nacional dentro del proceso general de la revolución burguesa que fracasa por la falta de entidad de la burguesía. Esta visión del conflicto está tomada de Jover Zamora como ya comentamos en otra parte de este trabajo de investigación. Una importante diferencia con el resto de libros analizados es la importancia que se otorga al regionalismo catalán. La explicación del catalanismo se basa en factores económicos, sociales, culturales y políticos. Se dedica una página entera y una fotografía de una manifestación de Solidaritar catalana, mientras al vasco se le da una extensión mucho menor. También el tratamiento del problema regional de la II República es mayor que en el resto de libros dando un gran protagonismo al catalanismo: *"La cuestión de la diversidad nacional dentro de España fue uno de los primeros problemas que tuvo que plantearse la República, pues en Barcelona la República había sido proclamada horas antes que en Madrid por Macía (...) crisis que fue resuelta por dos ministros catalanes del gobierno provisional"*<sup>636</sup>. Una posible explicación de la importancia del regionalismo catalán y de la idea de federalismo del gobierno de los Reyes Católicos es que Vicens Vives es una editorial que tiene su sede en Barcelona y en los momentos que se redacta el libro por primera vez en 1977 se está redactando la Constitución de 1978 y los movimientos nacionalistas periféricos tienen una gran importancia.

#### PERÍODO 1986-1994.

La editorial Anaya en 1986 vuelve a publicar las mismas ediciones de los libros de Julio Valdeón y otros autores y el de Antonio Domínguez Ortiz y otros autores. Sin embargo, como hemos visto en anteriores apartados de este trabajo de investigación en 1987 publica un nuevo libro de 1º de BUP con cambios en los contenidos y en las estrategias didácticas. En relación a la identidad de España, este libro en los capítulos referidos a la Prehistoria e Historia Antigua utiliza el término de España como lugar geográfico. Al tratar el tema del Imperio Romano sólo se hace referencia a Hispania. Cuando se habla del reino visigodo sólo se menciona la unificación de los territorios peninsulares y de la unificación religiosa. En relación a los conflictos políticos del S. XV

---

<sup>635</sup> Ídem. p. 173.

<sup>636</sup> Ídem. p. 270.

se menciona que estos se dan en Francia, en Inglaterra y en los reinos hispánicos. En el tema de los Reyes Católicos se habla de unión de reinos pero no de unidad política ni de origen de la unidad política: *"A finales del S. XV, la unión personal de los dos grandes reinos, Castilla y Aragón, consolidó la unión territorial de los reinos peninsulares y el afianzamiento de la monarquía autoritaria"*<sup>637</sup>. En el mapa de los principales Estados europeos de finales del S. XV en la página 145 aparecen la Corona de Castilla y de Aragón con su denominación pero con el mismo color para marcar que es una unión territorial. Además, sobre este aspecto se plantea una actividad didáctica para marcar la identidad de Castilla y de Aragón y se pide la comparación con un mapa actual: *"Durante este periodo, en Inglaterra, Francia y Castilla-Aragón se configura ya el Estado moderno, caracterizado por la unidad territorial bajo la autoridad de un rey. Solamente Italia y Alemania permanecieron divididos en pequeños Estados. Compara este mapa con uno actual y comenta las diferencias que observes entre ambos"*<sup>638</sup> pág. 179. Es de destacar como en este mapa se marca Castilla y Aragón, pero en un mapa del S. XVII se utiliza la denominación de España para los territorios de la actual España<sup>639</sup>.

En 1987 también se publica el libro de 3º de BUP. Este libro sigue la línea de la identidad de España del 1º de BUP pero más ampliado porque más de la mitad del libro trata sobre la evolución histórica de España. El libro tiene una introducción denominada "España en el espacio y en el tiempo" con un apartado titulado "La organización territorial de España". En este apartado se reserva el uso del término de España a partir del S. XIX con la división administrativa de Javier de Burgos: *"La trayectoria seguida por los pueblos hispánicos, desde las primeras culturas, tiene su reflejo en las distintas divisiones territoriales que han sufrido a través del tiempo. (...) se debe a Roma la primera división territorial y administrativa de la Península. (...) Un segundo momento importante en la división política es el asentamiento de los pueblos germánicos, cuando se produce el intento de los visigodos de unificar todo el territorio. La llegada de los musulmanes señala una nueva etapa histórica, marcada por la inestabilidad en la delimitación de las fronteras que dividieron los cinco reinos*

---

<sup>637</sup>PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, M<sup>a</sup> Camino; LOSTE, M<sup>a</sup> Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio: *Op. Cit.* p. 1987.

<sup>638</sup> Ídem. p. 179.

<sup>639</sup> Ídem. p. 181.

peninsulares durante gran parte de la Edad Media<sup>640</sup>. Al final de este apartado se habla se cita el artículo 137 de la Constitución de 1978 para explicar la organización territorial actual. El libro de esta forma destierra la idea de una España que existe desde los primeros pobladores que se denominan "pueblos hispánicos". En relación a la romanización se habla de que "marcó gran parte del devenir histórico hispánico" sin el término español. Al período visigodo se le reconoce un proceso unificador: *"De este modo, sobre un fondo hispánico primitivo se creó un nuevo Reino con una fisonomía propia: germánica y romana. Los visigodos llevaron a cabo un proceso unificador en todos los aspectos: unidad territorial, unidad de poder político y jurídico, unas creencias comunes y fusión de godos e hispanorromanos (...) "*<sup>641</sup>. Al tratar los Reyes Católicos no se usa el término de España, sino de Monarquía hispánica que fue un intento de creación de un Estado moderno: *"En 1469 se habían casado Fernando e Isabel y, diez años después, quedaron definitivamente proclamados como primeros soberanos de la Monarquía hispánica (1479-1516). La historia de los años siguientes iba a ser la de la configuración de un Estado moderno, a través de una progresiva centralización del poder y de una política de expansión territorial, tanto fuera como dentro de los límites peninsulares. La unidad política no supuso la unidad de los pueblos. Fue un vínculo personal entre los soberanos, entre los representantes de dos dinastías. Cada reino conservó su organización institucional, sus antiguas leyes, sus propias formas de recaudar impuestos, y sus monedas, pesos y medidas. Así también, cada reino continuó teniendo su particular estructura económica y social, dentro del ordenamiento feudal. Incluso, en el plano legal, los súbditos de una Corona eran considerados extranjeros en la otra. Las aduanas entre unos y otros territorios certificaban esa situación de independencia "*<sup>642</sup>. Al tratar los gobiernos de Carlos I y Felipe II, se evita también usar el término de España: *"Pero de cualquier forma, la Monarquía distaba mucho todavía de ser una forma unitaria de gobierno. En realidad, sólo la política exterior daba esta sensación al estar concentrada en manos de Carlos I y Felipe II, pero era sufragada principalmente por los castellanos. Castilla fue en realidad la que menos trabas puso a las ideas imperiales de los Austrias una vez vencidos los comuneros"*<sup>643</sup>. Con el tema de los Borbones el término España se introduce en numerosas ocasiones para referirse al Estado. La Guerra de la

---

<sup>640</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, M<sup>a</sup> Camino; LOSTE, M<sup>a</sup> Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio; FERNÁNDEZ, Roberto: *Op. Cit.* 1987. p. 14.

<sup>641</sup> Ídem. p. 56.

<sup>642</sup> Ídem. p. 130.

<sup>643</sup> Ídem. p. 147.

Independencia se trata, como en todos los manuales analizados, como una “reacción patriótica en toda la Península” y fue clave en el inicio de la desaparición del Antiguo Régimen. En la unidad temática “La España de nuestros días” aparece un mapa de España de las Comunidades Autónomas con la bandera Española y de las CC. AA.<sup>644</sup>. Se utilizan imágenes para definir la organización territorial y el sistema político de la España actual. Lo extraño es que sea uno de los primeros libros analizados que muestra este aspecto tras doce años después del inicio de la Transición democrática.

El libro de Santillana de 3º de BUP de 1986 plantea en el tema 8 y en el tema 11 dos apartados que son una reflexión sobre el uso del término España y sobre la existencia de un sentimiento de pertenencia a la nación española en la que además de una explicación se plantean actividades al alumnado. En la unidad de contenidos nº 8 “La España medieval” una columna en un lateral recoge el apartado denominado la idea de España en la Edad Media: *“La idea de España, aunque difusa entre tantos núcleos políticos, parece que se mantuvo como reminiscencia del goticismo y de la obra de teóricos como el Biclarense o San Isidoro. En efecto, “España aparece como la palabra que designaba un ámbito que es la base sustentadora de un posible título unitario y, por debajo de él, de una existencia política común, o mejor, conjunta solidaria” (según Maravall). Esta vieja idea del regnum Hispaniae evolucionó hacia la idea de imperio, que perviviría hasta fines del siglo XII. Si fue Alfonso III el alumbrador de la idea imperial leonesa es aún hoy un asunto polémico. Incluso la debilidad del reino leonés a su muerte y la progresiva prepotencia de Navarra permitirían presentar a Sancho III como un antiemperador, aunque ambos entendieron Hispania como una idea política amplia, englobadora. Alfonso VI se tituló emperador recogiendo estos planteamientos anteriores que reforzó con la conquista de Toledo (la antigua capital visigoda). Alfonso VII al adquirir una superioridad formal de poder sobre los restantes príncipes hispanos, mediante una red de relaciones vasalláticas, asumió el título de emperador entendiéndolo como una potestad superior, sin perjuicio de que el Imperio estuviera fundado, de hecho, en una diversidad de reinos”*<sup>645</sup>. En el tema nº 11, “La hegemonía española”, los autores del libro reconocen la cuestión de la existencia del sentimiento de pertenencia a una nación española en el S. XVI a través de un apartado denominado “identidad española” en el que hay una pequeña

---

<sup>644</sup> Ídem. p. 382.

<sup>645</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABAN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1986. p. 86

introducción teórica sobre la cuestión y luego unos textos históricos sobre el uso del término España en el S. XVI. Esa introducción teórica se produce cuando en la documento nº2, titulado "la identidad española" se expone lo siguiente: *"Uno de los principales problemas que han sido objeto de estudio por los historiadores y estudiosos de esta época es el de la existencia o no de una mentalidad común, de una conciencia de comunidad, en resumen, del sentimiento de pertenecer a una nación española. Los siguientes textos pueden servir como elemento de reflexión sobre este problema"* <sup>646</sup>. Después de esta exposición teórica se recogen varios textos históricos sobre el uso del término España y se plantea la siguiente actividad: *"Copia todas las frases en que se menciona el nombre de España y comenta brevemente el sentido que tiene cada una de esas frases"* <sup>647</sup>.

A lo largo de este libro de Santillana se presta una gran atención al uso del término España. Por ejemplo, en el tema de la "España prerromana" no se hace ninguna referencia al concepto de España. En el tema de "La España romana" se explica que este periodo fue decisivo en *"el proceso de cohesión interna de la Península"* <sup>648</sup>. Al tratar el tema de "La España visigoda" se habla que fue *"el primer brote de una cierta conciencia nacional hispánica"* <sup>649</sup>. El libro explica el reinado de los Reyes Católicos como un momento decisivo en la articulación *"de la naciente monarquía española"*: *"La unión dinástica de las Coronas de Castilla y de Aragón, la conquista del reino nazarí de Granada, la incorporación de las Islas Canarias y la anexión de Navarra ampliaron la base territorial de la naciente monarquía española que, sin embargo, no llegó a constituirse como un Estado unitario"* <sup>650</sup>; *"Castilla y Aragón una forma especial de asociación política, ya que el matrimonio de sus soberanos no supuso la fusión de los dos reinos que, aun con un soberano común, continuaron conservando su plena personalidad política y sus instituciones propias"* <sup>651</sup>.

La idea de una conciencia nacional de España bajo la dinastía de los Austrias se trata de la siguiente manera: *"La estructuración de la monarquía de los Austrias fue una reproducción ampliada de la fórmula de asociación de Castilla y Aragón bajo los Reyes Católicos: agrupación de Estados diferentes por su base nacional y por sus*

---

<sup>646</sup> Ídem. p. 131.

<sup>647</sup> Ídem. p. 145.

<sup>648</sup> Ídem. p. 47.

<sup>649</sup> Ídem. p. 59.

<sup>650</sup> Ídem. p. 116.

<sup>651</sup> Ídem. p. 118.

*instituciones políticas, con un soberano común como único vínculo. La confirmación por los reyes de la peculiar organización política de cada territorio facilitaba una expansión indefinida de la Monarquía, pero al precio de una cohesión decreciente. A partir de Felipe II, los Habsburgo vivieron en España, gobernaron desde una corte fija (Madrid) con colaboradores y recursos españoles, y utilizaron el castellano como lengua oficial (por eso puede hablarse de una monarquía hispana). Pero el peso de Castilla no hizo sino acentuarse soportando casi en solitario el esfuerzo de la Monarquía. Los otros reinos hispanos estuvieron más apartados de las cargas y las posibles ventajas del Imperio*<sup>652</sup>. Los autores del libro utilizan el concepto de España bajo la dinastía de los Borbones con la siguiente explicación: *"España quedo disminuida territorialmente, pero el tratado transformó "la nebulosa patrimonial de los Habsburgo en un estado nacional de contornos bien definidos cuyo eje era el Atlántico (según Domínguez Ortiz)"*<sup>653</sup>; *"La uniformidad institucional se consiguió en el S. XVIII, La nueva dinastía borbónica, influida por el modelo centralista francés, aprovechó una coyuntura como la de la guerra de Sucesión para presentar los cambios como un castigo a los reinos rebeldes (....) El Estado borbónico supuso importantes modificaciones con respecto al modelo de los Austrias pero, siendo una reestructuración de éste, no puede hablarse (según Artola) de ruptura entre uno y otro"*<sup>654</sup>. Sobre la Guerra de la Independencia habla del protagonismo del pueblo español tanto en los cuadros de Goya como en un apartado del libro de texto.

El libro de la editorial SM de 1987 es una reedición del libro de 1982 con lo cual no introduce ningún cambio en su tratamiento del sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional.

El texto escolar de 3º de BUP de Vicens Vives, publicado en 1994, en los temas de Prehistoria evita usar el término de España tanto en los contenidos como en los mapas. La romanización se entiende como un proceso de unificación cultural. Al referirse al reino visigodo no se usa el término España y, como en Santillana y Anaya, se explica que es el primer Estado político independiente y unificado en la Península. Sobre la presencia musulmana en la Península Ibérica introduce la idea de que fue una presencia aceptada por gran parte de los pobladores: *"Al-Andalus no fue un simple fenómeno de conquista musulmana a la que la resistencia hispanovisigoda-cristiana*

---

<sup>652</sup> Ídem. p.130.

<sup>653</sup> Ídem. p. 178.

<sup>654</sup> Ídem. p. 180.

logró expulsar al cabo de casi ocho siglos de lucha. Por el contrario, la mayoría de hispanovisigodos aceptaron la civilización musulmana y formaron con sus conquistadores un verdadero Estado con personalidad propia”<sup>655</sup>. La aparición y desarrollo de las lenguas romances se asocian al desarrollo de la idea reino-territorio-nación: “En el S. XIII los dominios lingüísticos aparecen ya plenamente establecidos y ayudan a desarrollar la idea de reino-territorio-nación”<sup>656</sup>. El libro de texto de Vicens Vives no considera oportuno designar con el término España a la entidad política gobernada por los Reyes Católicos y por los Austrias, incluso rechaza el término de reyes de España para estos monarcas, al igual que el libro de Santillana de 3º de BUP de 1986, la diferencia es que plantea que esta organización política es una federación de reinos y habla de una lucha entre dos concepciones distintas una monarquía autoritaria-absolutista (Corona de Castilla) y una pactista y federal (Corona de Aragón): “Durante el S. XVI y hasta la paz de Westfalia (1648), bajo la dinastía de los Habsburgo, España (aunque este concepto era entonces inapropiado y sería mejor hablar de Castilla) desempeño el papel de primera potencias mundial, debido fundamentalmente a la unión de estados que logró reunir esta familia en Europa y en el mundo colonial, recientemente descubierto”<sup>657</sup>; “El Estado creado por los Reyes Católicos era una federación de reinos que sólo tenía en común los mismos monarcas. De aquí que no se pueda hablar de reyes de España, sino de reyes de Castilla, Aragón, Valencia, Portugal, condes de Barcelona, etc como enuncian los largos títulos con que encabezan sus escritos. Cada reino mantenía sus particularidades; un aragonés era extranjero en Castilla, como un castellano lo era en Barcelona”<sup>658</sup>. La llegada de los Borbones supone “la supresión de la autonomía para los países de la Corona de Aragón”<sup>659</sup> y la unificación y centralización del poder político. Para Felipe V los autores de libro si usan el término de “rey de España”<sup>660</sup>. Incluso plantean al alumnado una actividad sobre “la abolición de las autonomías políticas” que es un comentario de texto guiado sobre la derogación de los fueros de Aragón y Valencia. Interesante es el empleo del término de “autonomías” que seguramente esté en relación a la organización territorial de España desde 1978 en Comunidades Autónomas. La Guerra de la Independencia es vista como en todos los manuales como una guerra de

---

<sup>655</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar: LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa :*Op. Cit.* 1994. p. 52.

<sup>656</sup> Ídem. p. 104.

<sup>657</sup> Ídem. p. 165.

<sup>658</sup> Ídem. p. 176.

<sup>659</sup> Ídem. p. 230.

<sup>660</sup> Ídem. p. 240.



liberación nacional, puesto que "(...) *no sólo el ejército, todo el pueblo participó activamente en ella*"<sup>661</sup>.

Una diferencia de Vicens Vives con las otras tres editoriales es que en el período de la Restauración se señala su carácter centralizador y castellano: "*Durante el período de la Restauración, este carácter centralizador queda patente en la labor de uniformización jurídica y administrativa, siguiendo el patrón del pueblo castellano, el más numeroso en la Península*"<sup>662</sup>. Este carácter centralizador de la Restauración es uno de los motivos de la aparición del sentimiento catalanista que se plasmará en las Bases de Manresa y en la Lliga Regionalista. Los autores del libro afirman que este catalanismo no es una negación de España sino una diferenciación con la España centralista: "*La viveza del catalanismo, que no trataba de ser una negación de España, sino que pretendía presentar la diferenciación entre Cataluña y las formas sociales y económicas del Estado centralizador, quedó patente con la fundación de Solidaritat Catalana, una amplia coalición de partidos de Cataluña, que incluyó en principio desde carlistas a republicanos (excepto los radicales de Lerroux). Solidaritat obtuvo un gran éxito en las elecciones de 1907, lo que permitió la participación activa de los políticos catalanistas en la oposición política*"<sup>663</sup>. Podemos hablar de la aparición de una doble identidad (española y catalana) que tiene su origen en los procesos históricos de la Restauración. Al tratar el franquismo define la identidad nacional que intentaba transmitir este régimen a los españoles de la siguiente forma: "*Las pautas básicas del régimen franquista estuvieron dictadas siempre por las peculiares ideas políticas del general. Estas no se caracterizaban ni por la sofisticación ni por la sutileza: se trataba de unas pocas ideas muy claras. Ante todo, Franco tenía una obsesión, típicamente militar, por el mantenimiento del orden público. A ello hay que añadir: un exaltado nacionalismo español, un catolicismo tradicional muy arraigado, como base de los valores en que debía apoyarse la sociedad, y un autoritarismo convencido. Esto se completaba con una concepción totalmente centralizada y unitaria del Estado español*"<sup>664</sup>.

---

<sup>661</sup> Ídem. p. 277.

<sup>662</sup> Ídem. p. 302.

<sup>663</sup> Ídem. p. 310.

<sup>664</sup> Ídem. p. 369.

## PERÍODO 1995-2000.

Como ya hemos comentado anteriormente en otros capítulos de esta investigación, la editorial Anaya tiene para este período libros para el 1º y el 2º curso del 1º ciclo para Madrid y para Andalucía y un libro para el 2º ciclo sin especificar para 3º o 4º curso.

El libro de 1º curso del 1º ciclo, publicado en 1997, está dedicado a contenidos de Geografía (relieves, climas, aguas, paisajes del mundo, atlas del mundo). Sólo los tres últimos capítulos están dedicados a analizar las fuentes históricas, el tiempo histórico y la vida cotidiana en la Prehistoria, en el Neolítico, en el Antiguo Egipto, en el Imperio romano, en el campo medieval y en la ciudad medieval. Los contenidos del libro tratados no facilitan que el libro desarrolle sentimientos de pertenencia a España y no hay referencias a esa identidad.

La editorial Anaya para el 2º curso de 1º ciclo de ESO de 1997 tiene dos libros uno para Madrid y otro para Andalucía. La única diferencia consiste en unos apartados dedicados a cada Comunidad Autónoma. Los libros en los temas de Prehistoria, la Hispania romana y el período visigodo evitan usar el concepto de España. Sobre la unidad de España y, por lo tanto, de su existencia, en la Edad Media se dice lo siguiente: *"La España medieval: unidad y diversidad. La España medieval cristiana no eran una unidad política, sino un conjunto de reinos y condados independientes. Ahora bien, todos se consideraban parte de un espacio común al que identificaban con la vieja Hispania romana y luego visigoda. Existía, además, un elemento de unión entre los diversos núcleos políticos-cristianos: la lucha contra un enemigo común, los musulmanes de al-Ándalus, que ocupaban parte de la antigua Hispania común"*<sup>665</sup>. Los mapas y las actividades sobre estos contenidos no llevan el término de España. Por lo tanto, se habla de un espacio en el que existe una idea de unidad pero que políticamente como nación o Estado español todavía no existe.

El libro de Anaya de 2º Ciclo de ESO, publicado en 1998, empieza diciendo que el marco que va a estudiar está en Europa, España y en la Comunidad Autónoma. De

---

<sup>665</sup> GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: Op. Cit. 1997. p. 186

esta forma va a trabajar estas tres identidades y no sólo una identidad, el propio libro nos habla de una identidad no unitaria: *"Este libro pretende ofrecer al alumno y a la alumna elementos para la comprensión de la evolución histórica (moderna y contemporánea) en el mundo, en Europa, en España y en la Comunidad Autónoma. En este sentido, se ha concebido como un complemento del anterior ciclo de ESO, que había tratado la evolución de la historia antigua y medieval"*<sup>666</sup>. En la introducción del tema "La España imperial", donde se enuncian los contenidos de la unidad temática, no se emplea el término de España como Estado o nación sólo al final y como adjetivo: *"A finales del S. XV el matrimonio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón pone las bases para la unión de los reinos hispánicos. La dinastía de los Austrias, que recibirá la herencia de los Reyes Católicos, reinará además sobre muchos otros reinos que conformarán un gran imperio. Castilla será el corazón y el nervio de este Imperio, financiado gracias al oro de las colonias. A finales del S. XVII el Imperio español entra en decadencia"*<sup>667</sup>. Se plantea una definición de Monarquía hispánica y se plantea una actividad para localizar los Estados actuales de los territorios de la monarquía hispánica: *"Los Austrias tuvieron que gobernar reinos muy distintos que eran independientes entre sí, aunque tuvieran el mismo monarca. En la práctica, el rey imponía líneas políticas semejantes y usaba los recursos de sus reinos para defender los intereses de la dinastía"*<sup>668</sup>.

Los autores del libro de Anaya buscan establecer una relación entre los Austrias defensores de la autonomía, los Borbones que unificaron España y la Constitución de 1978 con un monarca que mantiene la unidad y la autonomía. Es decir, se intenta mostrar que la Constitución de 1978 y el actual monarca es la "síntesis perfecta" de estas tendencias: *"Los monarcas de la casa de Austria respetaron las instituciones de los diferentes estados y territorios de la Corona. Los Borbones culminaron la unificación política de España suprimiendo la autonomía de los estados hispánicos que la tenían. Dos siglos y medios más tarde, la Constitución, votada por el pueblo y refrendada por un monarca de la casa de Borbón, mantiene la unidad de Estado español y consagra la autonomía de las nacionalidades y regiones españolas"*<sup>669</sup>. Para afianzar esta idea se plantea una actividad al alumnado donde compare los Decretos

---

<sup>666</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; CAMINO GARCÍA, María; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M<sup>a</sup>. Antonia; PONGILUPPU, Montserrat: *Op. Cit.* 1998. p. 7.

<sup>667</sup> Ídem. p. 26.

<sup>668</sup> Ídem. p. 30.

<sup>669</sup> Ídem. p. 59.

de Nueva Planta derogando los fueros de Aragón y Valencia con el artículo 1º de la Constitución de 1978. La conclusión de este proceso de formación del Estado español es la España de las Autonomías: *“La nueva España de las autonomías presenta una división territorial que tiene en cuenta, en muchos casos, la historia y la voluntad de los pueblos de las distintas regiones y nacionalidades españolas”*<sup>670</sup>; *“Después de siglos de tradición centralista del Estado, si exceptuamos el breve paréntesis de las dos repúblicas, se crea en España un sistema político descentralizado. Como señala la Constitución, en este nuevo Estado tiene cabida el autogobierno de las regiones y nacionalidades, regulado por los estatutos de autonomía”*<sup>671</sup>. Los contenidos teóricos se intentan reforzar en el alumnado mediante una actividad práctica como es la descripción del escudo actual del Estado español.

Como explicamos en anteriores capítulos, la editorial Santillana tiene libros destinados a nivel nacional y, luego, ediciones para Comunidades Autónomas en los cuales la modificación entre un libro de una Comunidad y otro libro de otra Comunidad es un apartado de cada unidad temática que se titula “Desarrollos” que se dedica a ese territorio. Este apartado contiene monografías relacionadas con la vida cotidiana, la política y la cultura con diversos documentos y con actividades.

Los contenidos del libro de texto de Santillana de 1º de ESO de 1996 abarcan hasta el año 1000. El libro intenta no emplear el término de España para referirse a la realidad política de este periodo histórico y sólo lo utiliza para cuestiones de localización espacial. Por ejemplo, habla de los primeros pobladores de la Península Ibérica tanto en los contenidos teóricos como en las actividades. Para tratar las realidades políticas en la Edad Media se habla de “reinos hispánicos peninsulares”<sup>672</sup>. Las imágenes de los mapas que ofrece el libro corresponden a la realidad política del momento y no a las fronteras actuales superponiendo las realidades políticas del período histórico. La única excepción es con un mapa de los primeros pobladores de la Península Ibérica que tiene los límites actuales de España, Francia y Portugal<sup>673</sup>. De esa forma podemos, concluir que el libro no tiene un especial interés por asociar la imagen de la actual España con los procesos históricos estudiados por el libro de texto.

---

<sup>670</sup> Idem. p. 173.

<sup>671</sup> Idem. p. 262.

<sup>672</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1996. p. 219.

<sup>673</sup> Idem. p. 123.

El libro de Santillana de 2º ESO de 1997 en los temas de Edad Media no usa el término España sino el nombre de las distintas entidades políticas. En el mapa de Europa del S. XV aparecen los nombres Corona de Castilla, Navarra, Corona de Aragón y Granada. El matrimonio de los Reyes Católicos se plantea como una unión personal que la base de una "monarquía hispánica": *"El matrimonio de los Reyes Católicos consumó la unidad dinástica entre Castilla y Aragón, pero ambos reinos siguieron conservando su propia organización independiente. Con todo, se sentaban ya las bases de la futura monarquía hispánica y de su conversión en una gran potencia mundial"*<sup>674</sup>. Los autores del libro no emplean el término de España para hacer referencia a este período, pero cuando plantean una actividad la formulan con el concepto de España: *"¿Cuáles fueron los principales Estados del siglo XVI? ¿Qué papel jugó España?"*<sup>675</sup>. Con Felipe II se usa también el término de España, cuando en otros manuales hemos visto que se usaba el término de Monarquía hispánica: *"Felipe II fue fundamentalmente rey de España, pero conservó los territorios borgoñones e italianos, así como las extensas posesiones americanas y asiáticas castellanas"*<sup>676</sup>. En el tema del descubrimiento y colonización de América siempre se usa el término de España: *"Finalizada la etapa de descubrimiento, en aproximadamente medio siglo España conquistó, organizó y puso en explotación un territorio inmenso en América"*<sup>677</sup>. Como en casi todos los libros la política centralista de Felipe "significó la unificación total de España"<sup>678</sup>. De esta forma, observamos que desde el S. XV el manual de Santillana de 1º de BUP emplea el término de España frecuentemente incluso en actividades didácticas.

La editorial Santillana en 3º de ESO al tratar la Guerra de la Independencia usa los términos de "reacción popular nacionalista" y que se desarrolla en el "ámbito nacional." De esta forma, esta guerra queda relacionada con la idea de nación española a diferencia de otros conflictos bélicos: *"Fue una reacción popular de carácter nacionalista en la que apenas participaron militares, con la excepción de algunos oficiales de artillería, como Daoiz y Velarde, luego convertidos en héroes nacionales."*

---

<sup>674</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): Op. Cit. 1997.p. 162.

<sup>675</sup> Ídem. p. 187.

<sup>676</sup> Ídem. p. 190.

<sup>677</sup> Ídem. p. 192.

<sup>678</sup> Ídem. p. 222.

*En poco más de un mes y medio, el alzamiento se extendió por todo el territorio nacional”<sup>679</sup>.*

El manual escolar de 4º de ESO en el tema “España 1900 a 1930” tiene un “Desarrollo” dedicado a los nacionalismos. En este apartado se explica que uno de los rasgos de España es su diversidad: “(...). En esto España resulta la antítesis de otros países europeos, como Alemania e Italia, en los que la evolución de la sociedad lleva a la unidad política precisamente en el último tercio del S. XIX. No hay que olvidar que España ha tenido siempre una pluralidad cultural muy considerable”<sup>680</sup>. Para trabajar esta diversidad, se plantea una actividad al alumnado para buscar puntos en común y diferencias entre manifiestos políticos del catalanismo, del nacionalismo vasco y del galleguismo.

El libro de la editorial SM de 1º Ciclo, publicado en 1996, sólo dedica dos temas a la materia de Historia. Por lo tanto, no presta mucha espacio a la construcción de sentimientos de identificación del alumnado con contenidos y actividades didácticas relacionadas con la Historia. En el tema de la Prehistoria se usa el concepto de España para referirse a la actualidad como un Estado diverso por las culturas que se han desarrollado a lo largo de la Historia y se evita usar el término de España para referirse al período de la Prehistoria: “*¿Cuáles fueron los grandes pueblos prehistóricos peninsulares?. España es un rico mosaico de pueblos, lenguas y culturas. También en los últimos siglos de la prehistoria se desarrollaron en la Península civilizaciones indígenas de las que nos hablan otros pueblos de la antigüedad, como los romanos*”<sup>681</sup>. Al tratar el tema de la presencia de Roma en la Península Ibérica se evita usar el término de España e incluso los mapas no se delimitan por los actuales límites del Estado español: “*La Península Ibérica fue, durante muchos siglos, una parte del mundo europeo organizado por Roma. Los romanos llamaron Hispania a este territorio*”<sup>682</sup>; “*¿Cómo influyó la cultura romana en los pueblos hispanos? Los hispanos durante la dominación de Roma, fueron asimilando la cultura romana y la lengua latina*”<sup>683</sup>.

---

<sup>679</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1995. p. 252.

<sup>680</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1995. p. 242.

<sup>681</sup> SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Op. Cit.* 1996. p. 192.

<sup>682</sup> Ídem. p. 257.

<sup>683</sup> Ídem. p. 258.

El libro de 2º curso del 1º Ciclo de ESO de la editorial SM dedica el tema nº 6, “El Estado español y su organización”, a describir cuál es la organización política del Estado español y a explicar brevemente sus orígenes. Algunos contenidos de este tema llaman la atención porque luego no se corresponde con lo expuesto en los temas de Historia de mismo libro. Lo primero a destacar del tema 6 es la introducción que se compone de un texto y de una fotografía de la familia real presidiendo un acto oficial delante del Congreso de los Diputados. De esta forma, a través del poder de la imagen se vincula la familia real al sistema parlamentario democrático. El texto intenta enlazar la Historia con la realidad política actual explicando sus principales rasgos de la siguiente forma: *“España es uno de los estados más antiguos de Europa. Su organización política ha cambiado y se ha modificado a lo largo de los tiempos. La organización actual del Estado español se establece en la Constitución de 1978. Se basa en la unidad de todos los españoles y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que integran España”*<sup>684</sup>. Otro aspecto que destaca en esta unidad de contenidos nº 6 es que se explica que el resultado de la unión de las Coronas de Castilla y de Aragón es un Estado, cuando en los temas de Historia que explican la unión de las Coronas deja muy claro que no es una unión de entidades políticas con el resultado de la creación de un único Estado. A continuación, recogemos lo que en este tema se dice sobre el origen del Estado español: *“España es uno de los estados más antiguos de Europa. Nace a finales del S. XV, como resultado de la unión de las coronas de Castilla y de Aragón, de la conquista de Granada y de la incorporación de Navarra a principios del siglo XVI”*<sup>685</sup>. En el tema 12, “Expansión de Europa en la Edad moderna”, se dice lo siguiente que pone en contradicción lo expuesto en el tema 6 y está en concordancia con los contenidos de los manuales analizados de este periodo: *“En teoría, nada había cambiado: había un rey en Aragón y una reina en Castilla, dos reyes y dos estados. En la práctica la única diferencia era que desde ahora ya no serían reinos rivales, sino socios”*<sup>686</sup>. Después se formula al alumnado la siguiente pregunta de refuerzo que atendiendo a lo expuesto en los dos anteriores temas es de difícil respuesta: *“¿Es correcto decir que los Reyes Católicos unificaron España?”*<sup>687</sup>. Posteriormente, en el tema del S. XVIII se explica con los Decretos de Nueva Planta se consiguió un Estado unificado por unas leyes únicas.

---

<sup>684</sup> SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Op. Cit.* 1997. p. 90.

<sup>685</sup> Ídem. p. 92.

<sup>686</sup> Ídem. p. 195.

<sup>687</sup> Ídem. p. 195.

La editorial SM tiene un libro denominado Bitácora para 2º Ciclo de ESO. El manual escolar que comienza en el S. XVIII dice lo siguiente de España como organización política en ese período: *"En el S. XVIII, España era un conglomerado de territorios con leyes distintas; y una sociedad desigual en derechos. El objetivo de los políticos ilustrados y de la monarquía era uniformizar el Estado. Con unas mismas leyes (las de Castilla), una misma lengua, una misma escuela. Alcanzar estos objetivos era lo razonable. Fíjate en esta Real Cedula, documento que se mandaba a todas las autoridades del reino con el fin de que la hicieran cumplir"*<sup>688</sup>.

El manual escolar Milenio de SM no trata sobre la formación del Estado español porque el libro empieza en el S. XIX. Habla del desarrollo de los nacionalismos periféricos pero no del nacionalismo español del S. XIX. En la formación de la actual identidad española se habla del actual Estado español como un modelo opuesto al unitario centralizado del S. XIX y se asocia las reivindicaciones democráticas con las de carácter autonómico.

La editorial Vicens Vives realiza una propuesta provisional en los cursos de 1994 y 1995 en los que se realizó un libro de 3º de ESO y de 4º ESO para los centros que de forma experimental introdujeron la ESO. En el prólogo de estos libros se dice que son adecuaciones de los libros existentes (proyecto Occidente e Intercambio) al 2º Ciclo de ESO. Posteriormente, en 1996, Vicens Vives desarrolló un proyecto definitivo para ESO denominado "Tiempo" en que los libros están diseñados en función de las rasgos y de las exigencias de esta nueva etapa educativa. El libro de 3º y 4º de ESO de la editorial Vicens Vives no tiene contenidos referidos a España con lo cual no tiene referencias a la formación u orígenes del Estado español, identidad territorial-regional e identidad europea.

El libro Tiempo de 1º de ESO de Vicens Vives cuenta con 16 temas todos ellos de contenido geográfico. Para valorar el tratamiento de las identidades que realiza la editorial analizaremos el tema 15 "España en la Unión Europea" y el tema 16 "La Constitución". El estudio de estos dos temas será de interés para ver el tratamiento de varias de las identidades estudiadas como la identidad europea, la identidad territorial-

---

<sup>688</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Bitácora. Op. Cit.* 1998. p. XXVI



regional o la identidad política. Por lo tanto, la identidad nacional (entendida como la creación de un sentimiento de identificación con la nación a través del estudio del surgimiento del Estado español) no está presente en el libro de texto.

El texto escolar Tiempo de 3º ESO de Vicens Vives, publicado en 1996, a la hora de tratar los orígenes del Estado español afirma que España estaba compuesta por varios Estados que centralizo Felipe V al reforzar el poder real tras la Guerra de Sucesión: *"(...) El nieto de Luis XIV, Felipe V, que fue rey de España entre 1700 y 1746, supo aprovechar las circunstancias para reforzar la autoridad del rey. Los tres Estados de la Corona de Aragón (Aragón, Cataluña y Valencia) se habían sublevado contra su autoridad para apoyar al archiduque Carlos de Austria, pretendiente, lo mismo que él, a la Corona de España. La victoria militar sobre los Estados de la Corona de Aragón permitió a Felipe V anular todas las instituciones de gobierno y los privilegios que habían tenido aquellos Estados en los dos siglos anteriores. Con ello suprimió las importantes trabas que, para la autoridad del rey, representaban aquellas instituciones y privilegios"* <sup>689</sup>. El libro en el apartado titulado, "Dossier: el Estado español en el S. XVIII", explica que antes del S. XVIII España era un término que englobaba varios Estados y que Felipe V los centralizo en un solo gobierno de todas formas hubo algún territorio que conservo sus fueros y privilegios: *"3. El nuevo estado unificador. (...) Entre 1707 y 1714 suprimió en Aragón, Cataluña, Valencia y Mallorca las instituciones de gobierno propias, así como la amplia autonomía con que se habían gobernado en los SXVI y XVII. Una serie de Decretos de Nueva Planta reorganizaron el gobierno de estos territorios aboliendo sus antiguos privilegios. Con estas medidas se avanzaba en la creación de un sistema único de gobierno para toda España, según las aspiraciones uniformizadoras propias de la monarquía absoluta. Sólo conservaron su autonomía política el territorio de Navarra y las provincias vascas"* <sup>690</sup>.

El manual Tiempo de 4º ESO por sus contenidos, a partir de la II Guerra Mundial, no trata contenidos relacionados con la formación del Estado español que busque la identificación del alumno con ese proceso histórico de formación. Lo que si trata es el origen del actual Estado democrático y sus rasgos, pero este aspecto lo analizaremos en el apartado referido a la identidad política.

---

<sup>689</sup> FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; LLORENS SERRANO, M.; ORTEGA CANADELL, R.; ROIG OBIOL, J.: *Op. Cit.* 1996. p. 13.

<sup>690</sup> Ídem. p. 59.

### **9.3. OTRAS IDENTIDADES.**

Como ya hemos comentado los libros de texto no sólo transmiten un identidad, sino que construyen varias identidades compartidas por todos los integrantes de una determinada sociedad. Después de analizar la identidad relacionada con el sentimiento de pertenencia a un Estado en relación con su origen y los rasgos que ha tenido a lo largo de la Historia, ahora analizaremos otras de esas identidades colectivas que configuran el imaginario colectivo de una colectividad. En primer lugar estudiaremos la identidad territorial-regional que son los sentimientos de identificación con un determinado territorio o región. A continuación comentaremos como los libros de texto estudiados buscan que el alumnado se identifique con el sistema político democrático que rige la vida de los españoles/as con sus principales valores y su organización territorial. En la identidad política incluiremos el análisis de la visión que los textos escolares transmiten de la Transición democrática como origen de ese sistema político y de esos valores democráticos. Otra identidad colectiva importante es la europea teniendo en cuenta el aislamiento internacional de España durante el franquismo y su incorporación a la Unión Europea. Relacionado con esta identidad analizaremos si los textos escolares tienen una visión de los procesos históricos determinada por una visión eurocéntrica o si tienen en cuenta una visión más amplia. Por último, analizaremos la identidad de género en la que estudiaremos como los libros de texto tratan la presencia de la mujer en los procesos históricos, valorando que la igualdad de género es un valor básico de toda sociedad democrática e inclusiva.

#### **IDENTIDAD TERRITORIAL-REGIONAL.**

Los textos escolares de 1º de BUP del periodo 1975 y 1985 no tratan la diversidad territorial-regional en España teniendo en cuenta que su temática es la Historia de las civilizaciones y que la legislación educativa que desarrolle el BUP propone una identidad nacional y única. Los textos escolares de 3º de BUP, aunque están determinados por la misma legislación educativa, al tratar casi la mitad de sus contenidos sobre la materia de Historia de España explicarán (u omitirán hablar sobre) los movimientos políticos y culturales que surgen en los territorios peninsulares, además de analizar los distintos tipos de organización territorial.

El libro de 3º de BUP de Julio Valdeón, publicado en 1997, no habla de movimientos regionalistas ni nacionalistas en el S. XIX y al final del franquismo se habla de los movimientos nacionalistas que se han desarrollado por la falta de comprensión hacia la diversidad de España: “(*...*). *El centralismo férreo y la falta de comprensión hacia la diversidad de pueblos y de culturas que integran España ha servido para exacerbar los nacionalismos*”<sup>691</sup>. En el momento en que se escribe el libro de texto en plena Transición democrática en 1977 no se habla de nacionalismos, sino de regiones con autonomía: “*Fruto de estos dos procesos es la necesidad de un ordenamiento regional en el que la región tenga una entidad política dotada de autonomía, capaz de generar un desarrollo económico pleno de armonía y solidario con el de las demás regiones del Estado español*”<sup>692</sup>.

El libro de Anaya de 3º de BUP elaborado por Julio Valdeón y otros autores, publicado en 1985, en el tema 32 (“La era de Franco. La transición a la democracia”) hay un apartado nuevo dedicado a explicar el Estado de las Autonomías. Se evita hablar del término nacionalismo y se habla de espíritu autonomista y para explicar las diferencias se recurre a la lengua y no a la Historia. De los libros analizados es el primero en incluir contenidos relacionados con las autonomías e incluye un mapa del Estado de las Autonomías: “*Paralelamente a la recuperación de las libertades se ha operado un cambio en la organización del Estado. Frente al modelo centralista del pasado se ha puesto en marcha el denominado Estado de las autonomías. La unidad de la nación española (...) coexista con los gobiernos de las Comunidades Autónomas*”<sup>693</sup>; “*Los problemas más agudos en este orden se planteaban en Cataluña y el País Vasco. En ambos territorios había un fuerte espíritu autonomista, amparado por la existencia de lenguas específicas. Por ello los primeros estatutos de autonomía aprobados fueron precisamente los de Cataluña y el País Vasco. (...) no obstante todas las regiones españolas o comunidades autónomas poseen ya Estatutos de Autonomía*”<sup>694</sup>.

---

<sup>691</sup> VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: *Op. Cit.* 1977. p. 385.

<sup>692</sup> Ídem. p. 481.

<sup>693</sup> VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: *Op. Cit.* 1985. p. 385.

<sup>694</sup> Ídem. p. 385.

El manual escolar de 3º de BUP de Antonio Domínguez Ortiz y otros autores sobre la cuestión de la identidad territorial-regional lo único que mencionan es una referencia a que la Constitución de 1978 reconoce la pluralidad y la regionalización.

Santillana en su libro de 3º de BUP habla del hecho diferencial regional (territorios con rasgos diferentes en nuestro país) que en el momento de escribir los libros ha generado el problema regional que crea polémicas políticas. Los autores del libro asocian el regionalismo con la democracia: *"Sólo al final del estudio histórico y geográfico de España puede abordarse con éxito el planteamiento del hecho y problema regionales. Decimos hecho regional porque la existencia de elementos diferenciales en distintas áreas del país es una realidad evidente. Hay realmente un hecho catalán, vasco, gallego, aragonés, castellano... cuyas características son múltiples y complejas: paisaje, historia, cultura, lengua, economía son en cada región mutuamente recurrente hasta producir el hecho regional. Calificamos también nuestro propósito como problema regional porque, como tal, se halla planteado en muchos casos: no existe consenso en la fijación del número y límites de las regiones; unos conciben como nación lo que para otros es simplemente región; se abre un gran abanico de peticiones autonomistas que crean profundas polémicas en el orden político. Los ensayos de solucionar el problema regional en España han sido en el pasado contradictorios y de escasa o momentánea eficacia"*<sup>695</sup>; *"Hoy el regionalismo es inseparable de la democracia: es su manifestación más concreta, ya que hace que el individuo intervenga en la vida política de su municipio, comarca o región de modo directo, que se preocupe y conozca los problemas colectivos. Por los demás, el brote de los regionalismos no tiene nada de anacrónico."*<sup>696</sup>

El libro de SM de 3º de BUP de 1982 explica que en ese mismo momento temporal se está produciendo una reestructuración de la organización territorial de España: *"Actualmente se vuelve a presentar (como en todas las grandes épocas de reestructuración de nuestra Historia) la necesidad de una nueva división administrativa del Estado español, en la que tienen que intervenir consideraciones de orden físico, histórico y económico para conseguir un desarrollo equilibrado y armónico"*<sup>697</sup>. No se habla de los nacionalismos y de los regionalismos en el S. XIX. Sólo se trata del regionalismo catalán en el inicio del S. XX. Sobre la Constitución de 1931 se habla de

---

<sup>695</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio: *Op. Cit.* 1977. p. 428.

<sup>696</sup> *Ídem.* p. 436.

<sup>697</sup> GARMENDIA, José A; GARCÍA, Pedro: *Op. Cit.* 1982. p.15.

su espíritu federalista al reconocer autonomías regionalistas. En el libro se define región desde un punto teórico de la Geografía, pero no se explica la división territorial del Estado español marcada por la Constitución de 1978. Esta desatención de la identidad territorial, se observa también didácticamente al no plantear ninguna actividad sobre la organización territorial del Estado español.

Los libros de Vicens Vives de 3º de BUP de 1977 y 1982, a diferencia de otros libros del mismo período, tratan el regionalismo de finales del S. XIX de una forma más amplia. Se busca la explicación en factores económicos, sociales, culturales y políticos: *"El evidente desarrollo económico de Cataluña en relación con las demás regiones españolas contribuyó a la formación de una burguesía diferenciada, que hizo suyos los postulados nacionalistas del S. XIX, apoyándose en el renacimiento cultural de la lengua catalana"*<sup>698</sup>; *"Puntos básicos del catalanismo: federalismo conservador, regionalismo foralista, autonomía política, con un clase dirigente que será la propia burguesía"*<sup>699</sup>. Igualmente, tratan el problema regional en la II República a diferencia de los otros libros que lo ignoran: *"La cuestión de la diversidad nacional dentro de España fue uno de los primeros problemas que tuvo que plantearse la República, pues en Barcelona la República había sido proclamada horas antes que en Madrid por Macía (...) crisis que fue resuelta por dos ministros catalanes del gobierno provisional"*<sup>700</sup>. Este interés por territorios-regiones con derechos políticos se remonta a la Edad Moderna donde se concibe la unión personal de los Reyes Católicos como una federación de reinos. La llegada de los Borbones en el S. XVIII se entiende que es el final de la autonomía política de ciertas regiones.

Los textos escolares entre 1986 y 1994 de la editorial Anaya se caracterizan porque en 1986 hay una reedición de los manuales del anterior periodo. Sin embargo, en 1987 se elaboran nuevos manuales de 1º de BUP y de 3º de BUP. El libro de 1º de BUP de Anaya de 1987 explica los nacionalismos del S. XIX de separación o de unificación, pero no hace mención a los nacionalismos-regionalismos de España de finales del S. XIX. El libro de Anaya de 3º de BUP de 1987 es el primero en hablar de movimientos nacionalistas en el S. XIX, porque los otros libros hasta el momento habían hablado de movimientos regionalistas: *"El segundo fenómeno importante en la*

---

<sup>698</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar: LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: Op. Cit. 1977. p. 258.

<sup>699</sup> Ídem. p. 259.

<sup>700</sup> Ídem. p. 270.

política española fue la aparición de movimientos nacionalistas que surgieron como una fuerza de oposición al centralismo y uniformismo del régimen de la Restauración”<sup>701</sup>. Sin embargo, al hablar de la crisis de 1917 emplea el término de movimientos regionalistas: “La crisis general de 1917 y el fracaso de la política de los gobiernos de concentración fueron el marco en que se desarrollaron los movimientos regionalistas. (...)” se habla de Asturias, Andalucía (Blas de Infante, bandera regional), Valencia (“valencianismo uno de los movimientos más radicales, con posiciones claras frente al centralismo”), PNV, Lliga”<sup>702</sup>. El libro toma la Constitución de 1931 y la aprobación de estatutos como referentes a la autonomía de ciertas regiones o territorios: “Se configuraba como un Estado único que reconocía la autonomía de las regiones. Se implantó el sufragio universal que incluía por primera vez el voto de la mujer y de los soldados”<sup>703</sup>; “El Estatuto de Cataluña fue otro asunto problemático. Algunas destacadas personalidades republicanas, como Ortega y Gasset y Unamuno, protestaron contra esta ley a pesar de la declaración de Azaña sobre el alcance del Estatuto: conjugar la voluntad de autonomía (...) con los intereses y fines permanentes de España, dentro del Estado organizado por la República. La aprobación del Estatuto, en septiembre de 1932, respondía a las aspiraciones de autogobierno del pueblo catalán y ponía en manos de la Generalitat la administración, la cultura, las obras públicas, el orden ciudadano, reservándose el Estado, las relaciones exteriores y el ejército. Cataluña, según el Estatuto, tendría gobierno propio. (...). También Euskadi y Galicia iniciaron la elaboración de un proyecto de estatuto”<sup>704</sup>. En relación a la identidad actual desde el punto de visto territorial el libro muestra un mapa de España de las Comunidades Autónomas y con sus banderas respectivas. También destaca la aprobación de los Estatutos de Autonomía de las comunidades históricas en relación con la Constitución de 1978: “Cabe destacar los Estatutos de Autonomía de Cataluña, del País Vasco y de Galicia, aprobados también en referéndum por las poblaciones respectivas con lo que las tres nacionalidades históricas que habían tenido estatutos durante la Segunda República, recuperaron legalmente su autogobierno. En los dos años posteriores se concretaron los restantes estatutos, configurándose una nueva organización del Estado en la llamada España de las autonomías, tal como figuraba en

---

<sup>701</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, M<sup>a</sup> Camino; LOSTE, M<sup>a</sup> Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio; FERNÁNDEZ, Roberto: *Op. Cit.* 1987. p. 273

<sup>702</sup> Ídem. p. 308.

<sup>703</sup> Ídem. p. 314.

<sup>704</sup> Ídem. p. 315.

la Constitución de 1978”<sup>705</sup>. No se plantean actividades didácticas para consolidar en el alumnado estos contenidos.

Santillana en su renovado libro de 3º de BUP de 1986 en la unidad de contenidos nº 18, “La Restauración”, habla del regionalismo catalán y muy poco del vasco con una mención a Sabino Arana. El tema de la identidad territorial se vuelve a tratar con la II República: *“El problema regional. Las reivindicaciones catalanas se encauzaron de acuerdo con la Constitución, a través del Estatuto de Cataluña, aprobado en septiembre de 1932. Cataluña se convertía en una región autónoma con gobierno propio (...). La aprobación del Estatuto contó con fuerte oposición en las Cortes y en la prensa de derechas, y despertó hondos recelos en los medios militares”*<sup>706</sup>. En el tema 23, “La España democrática”, se explica la organización del territorio español en municipios, provincias y Comunidades Autónomas. Además, se recoge el documento nº3 sobre “El Restablecimiento de la Generalidad de Cataluña” donde se recoge una fotografía de Juan Carlos I con Tarradellas y una fotografía de una manifestación catalanista en Barcelona con el siguiente texto explicativo: *“Después de una gigantesca manifestación en Barcelona, el 29 de septiembre de dicho año el Gobierno Suárez restablecía provisionalmente de la Generalitat”*<sup>707</sup>.

Este libro dedica el tema 30, “Las Comunidades Autónomas”, a explicar la diversidad regional a lo largo de la Historia hasta la solución que se le dio en la Constitución de 1978. Los autores del libro presentan la cuestión de la siguiente forma: *“La diversidad regional ha provocado, en numerosos momentos a lo largo de la historia de España, grandes polémicas, a veces muy enconadas y violentas, en torno a lo que se puede denominar problema regional o cuestión regional. No ha existido consenso en la fijación del límite y número de las regiones; muchos han concebido y conciben como nación lo que para otros es simplemente región; las peticiones autonomistas no satisfechas han creado profundos problemas de orden político y, en resumen, los ensayos para solucionar esta cuestión regional han sido contradictorios y han demostrado escasa o momentánea eficacia. La cuestión regional, que ha estado históricamente presente en España en los últimos siglos, ha encontrado su cauce en el*

---

<sup>705</sup> Ídem. p. 388.

<sup>706</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABAN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1986. p. 280.

<sup>707</sup> Ídem. p. 317

*Estado de las Autonomías*<sup>708</sup>. En este tema hay un apartado denominado "La cuestión regional en la historia de España" en donde se recogen las siguientes ideas sobre la existencia de una diversidad territorial que ha generado ese sentimiento de identidad y que al final la Constitución de 1978 ha recogido en el Estado de las Autonomías: " *La división medieval en distintos reinos está basada en el largo proceso reconquistador (acompañado de una lenta recuperación), en el que surgieron nuevos elementos: fueros o cartas pueblas a los municipios, convivencia de musulmanes y judíos, relaciones con otros reinos peninsulares o europeos. El matrimonio de los Reyes Católicos unificó, bajo su cetro conjunto, la Corona de Aragón y Castilla; poco después, con la conquista de Granada y la anexión de Navarra, se culminó la unidad (...) La época de los Austrias. Durante la época de los Austrias se desarrolló en España una estructura seudofederalista. Así, ninguno de los reyes de la Casa de Austria se llamó propiamente rey de España, sino de Castilla, Aragón, Navarra etc y de las Indias. A la muerte de Carlos II en 1700, la guerra de Sucesión, en la que la Corona de Aragón tomó partido por el archiduque Carlos de Austria, mostró que el problema seguía planteado. El centralismo borbónico. Felipe V implantó la uniformidad institucional del Estado, sancionando a los reinos de la Corona de Aragón con la pérdida de sus fueros (Decretos de Nueva Planta). El golpe definitivo a la demarcación territorial en reinos o regiones lo dio, en 1833, el decreto (obra de Javier de Burgos) que dividió el territorio español en 49 provincias. El desarrollo del regionalismo. La formulación concreta de las ideas regionalistas se produjo en la segunda mitad del siglo XIX. Sobre el revisionismo histórico, se añadieron poco a poco nuevas razones doctrinales: la diversidad lingüística y jurídica y las peculiaridades folclóricas y raciales. De este modo, tras una etapa de divulgación y afirmación de la propia cultura (Reinaxença catalana, Rexurdimento gallego, Renacimiento vasco), todo este movimiento se fue transformado en acción política, con la aparición de líderes y partidos que iban a ser portavoces de la reivindicación regionalista: Sabino Arana y la Liga foral vasca (1905); las Bases de Manresa (1892), Prat de la Riba y la Lliga Regionalista (1901); Murguía, Brañas, Risco y Solidaridad gallega (1907), y Blas Infante, indiscutida figura del andalucismo. La Segunda República y el regionalismo. La Constitución republicana aprobada el 9 de diciembre de 1931 planteaba una organización regionalizada del Estado, que se lograría a través de estatutos de autonomía (...)*"<sup>709</sup>. La conclusión del desarrollo de la organización territorial de España finaliza con la Constitución de 1978:

---

<sup>708</sup> Ídem. p. 391.

<sup>709</sup> Ídem. p. 394.



*"La Constitución conjuga el reconocimiento de la personalidad política de los territorios autónomos con el mantenimiento de la unidad del Estado. La base de la organización territorial del Estado es el municipio o conjunto de vecinos de una población, representado por su Ayuntamiento, la provincia, o agrupación de municipios, y la Comunidad Autónoma"*<sup>710</sup>. Además de los contenidos teóricos sobre el "problema regional" y su solución final, también se presentan actividades didácticas al alumnado para la reflexión sobre este tema.

La editorial SM no realiza ningún cambio con el libro 1982 en relación al aspecto de la identidad territorial-regional, a pesar de que el libro está escrito en 1987 y ya se han configurado en España las Comunidades Autónomas. Ya hemos visto el cambio de la editorial Santillana y Anaya en este aspecto incluyendo contenidos teóricos, imágenes de la España autonómica y actividades didácticas sobre esta cuestión

Vicens Vives en su libro de 3º de BUP de 1994 sigue la línea de los libros de 3º de BUP de 1977 y 1982 de explicar la monarquía de los Reyes Católicos como una federación de reinos con autonomía para los territorios de la Corona de Aragón. En el S. XIX surge el nacionalismo catalán como una conjunción de factores en el cual está el centralismo unificador del Estado de la Restauración. Lo interesante es que habla de doble identidad española y catalana que surge como diferenciación y no como oposición o negación. Se da mucho más importancia al nacionalismo catalán (no olvidemos que Vicens Vives es una editorial catalana) que al vasco que se ve en el espacio dedicado dos páginas para el catalán y nueve líneas para el vasco del cual se dice lo siguiente: *"Menos fuerza tenía el nacionalismo vasco, nacido a ejemplo del catalán por obra de Sabino Arana y agrupado en el Partido Nacionalista Vasco, extendido entre las clases medias urbanas y campesinas, pero que no contó con el apoyo de la alta burguesía, ni con el proletariado de tendencia socialista. De ahí que los logros del nacionalismo vasco fueran más reducidos que los catalanes"*<sup>711</sup>. En el libro se explica la importancia que tuvo para Cataluña la aprobación del Estatuto el 24 de septiembre de 1932 y como lo vivió la población de una forma favorable: *"La Constitución mencionaba la posibilidad de conceder la autonomía a las regiones que lo solicitasen y, celebrado un plebiscito en Cataluña, sobre el proyecto de un estatuto*

---

<sup>710</sup> Ídem. p. 396.

<sup>711</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Op. Cit.* 1994. p. 311.

regional, la población fue favorable a él en más del 90 por 100”<sup>712</sup>. Se explica detalladamente el Estatuto de Autonomía y se habla de los otros proyectos de Autonomía con un detalle que no se hace en el resto de libros de este nivel educativo. El libro de Vicens Vives no explica la organización territorial de la Constitución de 1978 ni en los temas de Historia ni en los de Geografía. En todo el libro sólo hay tres mapas con la división territorial en Comunidades Autónomas para mostrar informaciones de tipo económico. Es una contradicción como es uno de los libros que más interés ponen en mostrar la identidad de ciertos territorios a lo largo del proceso histórico, pero desatiende la organización territorial que reconoce la diversidad y la autonomía política de esos territorios en el actual marco constitucional.

El libro de 1º curso del 1º Ciclo de Anaya de 1997 no trabaja el sentimiento de pertenencia a un determinado territorio de España fundamentalmente por los contenidos trabajados en el mismo. Los libros de 2º curso de 1º Ciclo de 1997 destinados a Madrid y a Andalucía tienen unos apartados dedicados para los procesos históricos de esas Comunidades Autónomas. Destaca como en los temas de Prehistoria, Historia Antigua y Medieval el libro evita usar el término de España tanto en los contenidos, como en los mapas como en las actividades. Sin embargo, al tratar los apartados en relación a estos territorios, se menciona el nombre de la Comunidad Autónoma en un momento temporal en que no existía, se incluyen mapas de las Comunidades Autónomas con la denominación de Madrid y Andalucía en períodos en el que no existían como territorios y la misma situación sucede con las actividades. A continuación exponemos algunos ejemplos de estas situaciones: “*En Andalucía está probada la presencia del ser humano desde hace al menos un millón de años ¿De dónde procedía?*”<sup>713</sup>; “*En Andalucía existen distintos restos que prueban la existencia de su poblamiento desde el Paleolítico inferior (...) Constituye una de las muestras más completas de la Prehistoria peninsular*”<sup>714</sup>; ¿Crees que los romanos encontraron una fuerte resistencia en la conquista de Andalucía? ¿Cómo fue la romanización de nuestra Comunidad? ¿Por qué?”<sup>715</sup>; “*Observa este mapa donde está representadas las dos Andalucías: la cristiana y la musulmana. Localiza las juderías. (...) La antigua frontera entre la Andalucía bética y el Reino de Granada se ha conservado en el nombre de los*

---

<sup>712</sup> Ídem. p. 359.

<sup>713</sup> GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: Op. Cit. 1997. p. 64

<sup>714</sup> Ídem. p. 65.

<sup>715</sup> Ídem. p. 121.

pueblos actuales. Cita cinco poblaciones de Andalucía que en su denominación contengan el término de la Frontera, e identifícalas en el mapa”<sup>716</sup>; “En los años 700 y 500 AC, parece que los habitantes de la actual Comunidad de Madrid se organizaron en tribus, en las que se combinaban las influencias ibéricas y celta. Los carpetanos se extendieron por los valles del curso medio del río Tajo y sus afluentes. Dentro de los actuales límites de nuestra Comunidad de Madrid destacó la ciudad de Titulcia”<sup>717</sup>; “El arte medieval en la Comunidad de Madrid carece de grandes obras, pero muestra con claridad las características de sus localidades. Se trataba de enclaves de escaso nivel económico, en donde predominan las iglesias mudéjares. En el S. XV, el creciente progreso de nuestra Comunidad se aprecia en la edificación de grandes castillos”<sup>718</sup>. A partir de estos ejemplos podemos llegar a la conclusión que estas Comunidades Autónomas están presentes a lo largo de la Historia, mientras España como nación no está presente porque se ha evitado el uso de su nombre asociado a contenidos, actividades y mapas de estas actividades didácticas a determinados períodos históricos. La identidad territorial en ningún momento es contraria a la identidad nacional son identidades complementarias.

El libro de 2º Ciclo de ESO de Anaya, publicado en 1998, no expone contenidos referidos a territorios concretos de España generando un sentimiento de identificación con ellos desde los inicios de la Historia como en los libros de 2º curso de 1º Ciclo de ESO. Pero defiende la existencia de territorios con particularidades propias a lo largo de la Historia que se integran en el actual Estado de las Autonomías: “La nueva España de las autonomías presenta una división territorial que tiene en cuenta, en muchos casos, la historia y la voluntad de los pueblos de las distintas regiones y nacionalidades españolas”<sup>719</sup>. El texto escolar al tratar el fenómeno de los nacionalismos explica su origen y lo sitúa en la Restauración: “El régimen político de la Restauración había instaurado un fuerte centralismo administrativo, en el que todo dependían del gobierno central. Pero la burguesía de Cataluña y el País Vasco pretendían alcanzar una mayor autonomía política y pronto se organizaron en movimientos nacionalista”<sup>720</sup>. Esta situación culmina con la Constitución de 1978 que crea un sistema político

---

<sup>716</sup> Ídem. p. 199.

<sup>717</sup> GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: Op. Cit. 1997. p. 116.

<sup>718</sup> Ídem. p. 233.

<sup>719</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; CAMINO GARCÍA, María; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M<sup>a</sup>. Antonia; PONGILUPPU, Montserrat: Op. Cit. 1998. p. 173.

<sup>720</sup> Ídem. p. 184.

descentralizado: *"Después de siglos de tradición centralista del Estado, si exceptuamos el breve paréntesis de las dos repúblicas, se crea en España un sistema político descentralizado. Como señala la Constitución, en este nuevo Estado tiene cabida el autogobierno de las regiones y nacionalidades, regulado por los estatutos de autonomía."*<sup>721</sup>

El libro de Santillana de 1º ESO en 1996 no tiene contenidos referidos a Comunidades Autónomas y no tiene muchas referencias a entidades territoriales. El texto analizado de 2º de ESO de Santillana es una adaptación para la Comunidad de Madrid del de Santillana para ámbito nacional. A diferencia de los libros de Andalucía y de la Comunidad Valenciana de 3º de ESO, en este libro no se incluyen en los temas un apartado denominado, "Desarrollos", con monografías y actividades de las Comunidades Autónomas. En Madrid lo que se hace es crear un capítulo al final del libro de texto denominado "Proyecto: Comunidad de Madrid" en donde se crean cuatro "desarrollos" relacionados con la Comunidad de Madrid. La editorial Santillana sigue la línea de los libros de Anaya en que tienen apartados para diversas Comunidades Autónomas y en la que se cita el nombre de la Comunidad Autónoma en la explicación de los periodos históricos: *"De esta manera, la organización territorial de la Comunidad era distinta al finalizar la Edad Media"*<sup>722</sup>. También en las propuestas de actividades didácticas se emplea el término de la Comunidad Autónoma buscando ese sentido de pertenencia introduciendo adjetivos posesivos: *"Cómo se dividía nuestra Comunidad en el S. XIII? ¿Qué tierras estaban bajo jurisdicción real y cuáles bajo jurisdicción eclesiástica?"*<sup>723</sup>. Igual que los libros de Anaya, el texto escolar de Santillana emplean el término de la Comunidad Autónoma en periodos en que el libro de texto evita el uso del concepto de España. En los mapas se usa la actual demarcación territorial de la Comunidad de Madrid para encuadrar los procesos históricos. Hay que destacar el poder de la imagen en el alumnado de asociar una entidad territorial político de finales del S. XX a periodos históricos donde esa entidad territorial no existía.

En la edición nacional de Santillana de 3º de ESO es de destacar en el tema, "nacionalismo y capitalismo", la propuesta de una actividad de investigación sobre movimientos nacionalistas en España que lo relaciona con los movimientos nacionalistas en la Unión Soviética y Yugoslavia: *"Investiga y escribe un pequeño*

---

<sup>721</sup> Ídem. p. 262.

<sup>722</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): Op. Cit. 1997. p. 240.

<sup>723</sup> Ídem. p. 241.

*informe sobre cada uno de estos temas: el nacionalismo en España: origen, desarrollo, problemas y situación actual; los conflictos nacionalistas actuales en las antiguas Unión Soviética y Yugoslavia; el problema de Quebec*"<sup>724</sup>.

El libro de 3º de ESO de Andalucía, igual que los anteriores libros de la editorial, trata en los apartados denominados, "Desarrollos", de contenidos y actividades referidas a la Comunidad Autónoma, como si fuera una Historia local de la misma: *"para Andalucía, el año 1808, en el que se produce una explosión revolucionaria de consecuencias insospechadas, es el punto de partida de un nuevo capítulo de su historia"*<sup>725</sup>; *"Gran parte de los conflictos vividos en la historia de Andalucía durante el S. XIX se resumen en una cuestión fundamental: el problema de la tierra"*<sup>726</sup>. El libro habla incluso de un "espíritu esencial del pueblo andaluz" como los nacionalismos identitarios del S. XIX: *"A comienzos del S. XIX, puede decirse que ya estaba gestado el espíritu esencial del pueblo andaluz"*<sup>727</sup>. El libro aprovecha la figura de Javier de Burgos, original de Motril (Granada) para explicar la remodelación provincial de España en el caso andaluz donde los cuatro reinos en que se dividía pasaron a convertirse en ocho provincias afirmando que con el tiempo los *"andaluces se identificaron con las modernas provincias"*<sup>728</sup>. Sin embargo, este sentimiento de identidad andaluz está incluido dentro del español como se refleja en el tema de las Cortes de Cádiz en donde se sitúa el origen de sentimiento de nacionalidad y patria española: *"La trascendental actuación de Cádiz, a partir de 1810, con la reunión de las Cortes nacionales, no fue producto del azar, desde mucho antes Cádiz era la ciudad de España que, por su cultura y su sentido universal, había asumido la responsabilidad de aquel viento que sopló por el mundo en el S. XVIII y que constituyó un decisivo paso adelante en nuestra historia. Hasta el punto de que la influencia del Cádiz de las Cortes fue por lo menos tan importante y eficaz como la de las Cortes mismas. Pues no debe olvidarse que fue en esta ciudad y en plena Guerra de la Independencia donde surgió el sentimiento de nacionalidad y de patria. En aquel Cádiz se oyeron los primeros gritos de Viva España, se llamó a los americanos españoles de Ultramar y se separaron los conceptos de patria y dinastía."*<sup>729</sup>

---

<sup>724</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1995. p. 232.

<sup>725</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1995. p. 194.

<sup>726</sup> Ídem. p. 278.

<sup>727</sup> Ídem. p. 283.

<sup>728</sup> Ídem. p. 226.

<sup>729</sup> Ídem. p. 263.

El libro de Santillana de 4º de ESO de ámbito nacional en el tema de la España actual hay un “Desarrollo” dedicado a la Constitución de 1978. Se transcriben dos artículos relacionados con la organización territorial y se proponen actividades didácticas de refuerzo y de investigación sobre la organización territorial actual. Además, también se plantea la cuestión de la solidaridad interterritorial con actividades: *“Analiza la polémica sobre los trasvases hidrológicos: causas, afectados, consecuencias, opiniones.”*; *“Tus opiniones: di qué opinas sobre: las transferencias económicas desde las regiones con mayor renta”*<sup>730</sup>.

La editorial Santillana en 4º ESO, igual que en los anteriores cursos, tiene libros de edición local-autonómica. En el apartado “Desarrollos” se plantean contenidos de la Comunidad Autónoma. Por ejemplo, en el libro dedicado a Canarias se presentan “Desarrollos” en relación a la situación de Canarias en la II Guerra Mundial, la II República, la Guerra Civi, el franquismo y la Transición democrática. Destaca como se elimina en el tema “La sociedad actual” el “Desarrollo” dedicado a la Constitución de 1978 (edición nacional) por otro denominado “Canarias: una autonomía en marcha” en donde se explica el origen histórico de la Comunidad Autónoma de Canarias. Es significativa la eliminación de un contenido tan significativo para todos los ciudadanos del Estado español, por un contenido tan particular. En el tema “La década de los 80” uno de los “Desarrollos” se titula “Los poderes de la Comunidad Autónoma” en donde se explica el funcionamiento y las instituciones de la Comunidad Autónoma. Para intentar formar una posición activa del alumnado en relación a su territorio se plantea la siguiente actividad: *“¿Qué pueden hacer los jóvenes como tú para contribuir a resolver los problemas de Canarias?”*<sup>731</sup>.

El libro de 1º del 1º Ciclo de ESO de la editorial SM es de edición nacional, como todas los de SM, por lo tanto no tiene apartados destinados a territorios del Estado español. Sin embargo, en el tema de la Prehistoria reconoce que la pluralidad actual de España está relacionada con el mosaico de pueblos y culturas que han habitado la Península Ibérica desde la Prehistoria.

El texto escolar Bitácora de 2º Ciclo de ESO de SM no plantea contenidos para determinados territorios, sino un libro a nivel nacional. En el tema 3 dedicado a los

---

<sup>730</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): Op. Cit. 1995. p. 299.

<sup>731</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): Op. Cit. 1995. p. 297.

nacionalismos del S. XIX explica que son los nacionalismos y propone la siguiente pregunta al alumnado: *"En España, ¿Qué nacionalidades existen? ¿Qué rasgos las definen?"*<sup>732</sup>. Llama la atención que sin explicar previamente que es una nacionalidad se pregunta al alumno por esta cuestión cuando antes se ha hablado de nacionalismo. La explicación hay que encontrarlo en la propia ambigüedad del término nacionalidad recogido en nuestra Constitución. En el tema "España a finales del S. XX" se habla de las tensiones nacionalistas: *"Los problemas más graves eran los derivados de las tensiones nacionalistas de algunos territorios del Estado que habían tenido autonomía en la época republicana"*<sup>733</sup>. Hay que señalar que si antes el libro de texto habla de nacionalidades, aquí habla de tensiones nacionalistas.

El libro "Milenium" de SM sitúa el desarrollo de los nacionalismos periféricos durante el período de la Restauración: *"Durante los años de la Restauración, y al igual que ocurría en otras partes de Europa, renacieron los sentimientos nacionalistas en determinadas zonas de la Península. El nacionalismo catalán se desarrolló apoyado en dos factores: la prosperidad económica de una potente burguesía, que reivindicaba medidas proteccionistas para defender su industria, y la existencia de una lengua propia que fue el motor de un movimiento cultural llamado reinaxença. En el País Vasco, el desarrollo del nacionalismo fue también consecuencia del crecimiento económico y la existencia de una próspera burguesía. Pero, además, fue fundamental la labor de Sabino Arana, que fundó el Partido Nacionalista Vasco (PNV) y estudió los orígenes de la lengua y de la historia de los vascos. En otras regiones como Galicia, Andalucía o Valencia, también se desarrollaron importantes movimientos de carácter nacionalista, que exploraron en sus raíces históricas en busca de su identidad cultural y lingüística"*<sup>734</sup>. El libro Millenium asocia las reivindicaciones democráticas y las de carácter autonómico-nacionalista de comunidades históricas con la Constitución de 1978: *"Tras el final de la dictadura de Franco, que había vuelto a la concepción centralista del Estado, la instauración de la democracia fue posible gracias a los deseos y a la decisión de una inmensa mayoría de españoles y españolas. En las regiones históricas como el País Vasco, Cataluña y Galicia, así como en Navarra, Andalucía, Valencia y Canarias, las reivindicaciones democráticas se unían a reivindicaciones de carácter autonómico, y por ello la Constitución de 1978 reconoció explícitamente el*

---

<sup>732</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Op. Cit.* 1998. p. 51.

<sup>733</sup> Ídem. p. 262.

<sup>734</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Op. Cit.* 1998. p. 106.

*derecho a la autonomía, retomando algunas de las ideas contenidas en la Constitución de 1931 sobre el estado autonómico.”<sup>735</sup>*

Los libros de 3º y 4º de ESO de Vicens Vives no tienen contenidos referidos a España con lo cual no tiene referencias a la formación u orígenes del Estado español e identidad territorial-regional. El manual escolar Tiempo de 1º ESO de Vicens Vives en el tema 16, referido a la Constitución española, explica la organización territorial de España y plantea una serie de actividades de investigación y reflexión que buscan la identificación del alumnado con su territorio (Comunidad Autónoma) a través del aprendizaje activo y por descubrimiento: *“Haz un pequeño trabajo exponiendo el nombre, la composición y las funciones de las principales instituciones de gobierno de tu comunidad autónoma”; “Precisa donde reside la capital de tu Comunidad Autónoma y dibuja su bandera y escudo”; “Infórmate y explica el proceso que se siguió para la elaboración y aprobación del Estatuto de Autonomía de tu Comunidad Autónoma”; “Cómo se organiza mejor la unidad de un país: imponiendo la autoridad por la fuerza o bien buscando que todas las partes se integren voluntariamente en un unidad que respete las características particulares. Razona la respuesta. Explica el porqué de tu elección”<sup>736</sup>*. Los libros de la editorial Vicens Vives no tienen contenidos dedicados a Comunidades Autónomas.

La única referencia que hace el manual Tiempo de 3º ESO a la identidad territorial es en el tema 1º, al tratar la uniformidad y centralidad política de Felipe V. Este monarca se impuso a Estados que existían en la Península Ibérica y respetó fueros y privilegios de Navarra y País Vasco. Por lo tanto, nos habla de un nuevo Estado unificado que es producto de varios Estados y que permite alguna ley particular en algún territorio. Además, el libro plantea una actividad en que pide al alumnado que describa alguna manifestación folclórica de la Comunidad Autónoma en que vive en el tema de los nacionalismos, después de explicar la idea de Fichte de que ciertos grupos humanos que comparten unas tradiciones forman una nación y tienen derecho a constituir en Estado.

---

<sup>735</sup> Ídem. p. 274.

<sup>736</sup> PONS GRANJA, J.; GARCÍA ESTEBAN, M; GATELLA ARIMONT, C.; VIVER PI-SUNYER, C.: *Op. Cit.* 1996. p. 261.



El libro de 4º ESO del proyecto Tiempo dentro del tema "España en democracia" tiene un apartado dedicado a la España de las Autonomías. En el apartado destaca el uso de varios términos como "sentimientos nacionalistas", "regionalismo" e "identidad regional" para referirse a una misma situación. Esta ambigüedad está en relación con la propia ambigüedad de nuestra Constitución al referirse a estas entidades. El origen de la actual organización territorial lo remonta al franquismo y a la muerte de Franco: *"El franquismo no había conseguido aplacar los sentimientos nacionalistas en Cataluña, País Vasco y Galicia, donde la defensa de la democracia siempre había ido acompañada de la reivindicación de la autonomía. Tras la muerte de Franco se produjeron también demandas de autonomía en numerosas regiones españolas (Andalucía, Valencia, Canarias, Asturias, Aragón o Extremadura). En muchas de ellas se generalizó la práctica de conmemorar el día de la región, proliferaron las banderas regionales y las manifestaciones de identidad regionalistas"*<sup>737</sup>. La explicación del actual sistema denominado Estado de las Autonomías lo explica de la siguiente forma: *"Este principio de generalización del mapa autonómico quedó reflejado en la Constitución, que reconoce la existencia de diferentes nacionalidades y regiones con derecho a constituir su propio autogobierno. Así, quedó configurado un nuevo modelo de Estado que se denominó Estado de las Autonomías"*<sup>738</sup>. De esta forma, el texto escolar reconoce la existencia de unos sentimientos de identidad en unos determinados territorios que ha recogido nuestra actual Ley Fundamental.

#### IDENTIDAD POLÍTICA: ESPAÑA DEMOCRÁTICA.

El libro de 1º de BUP de la editorial Anaya elaborado por Julio Valdeón y otros autores en 1975 en el tema 28 analiza los tres sistemas políticos del S. XX: democracias liberales, fascismos y sistemas comunistas. A España no se la identifica con ninguno de estos sistemas políticos. Hay que tener en cuenta que el libro está fechado en 1975 el año de la muerte de Franco y el inicio de la Transición democrática. El otro manual escolar de 1º de BUP de la editorial Anaya, elaborado por Antonio Domínguez Ortiz y otros autores, sigue la línea del anterior manual y cuando explica los sistemas políticos actuales del mundo no hace ninguna referencia a España, aunque en este caso han pasado tres años de la muerte de Franco.

---

<sup>737</sup> FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; PONS GRANJA, J.: *Op. Cit.* 1997. p. 98.

<sup>738</sup> Ídem. p. 98.

El libro de Santillana de 1º de BUP de 1975 no realiza ni siquiera ninguna mención a los sistemas políticos del S. XX. Esta editorial en 1985 publica un libro renovado en 1985. En este nuevo libro en el tema de las democracias liberales se incluye un párrafo sobre los derechos sociales de la Constitución española de 1978. En la parte de actividades se proponen dos preguntas sobre la Constitución de 1978: *"Documento 1. 1 Consulta la Constitución española y realiza un sencillo organigrama de la organización política de España; 2 Compáralo con el de la URSS y señala las diferencias más notorias"* <sup>739</sup>. Este importante cambio en relación a los anteriores libros tiene su explicación en la fecha de publicación del manual diez años después del inicio de la Transición democrática.

Los libros de la editorial SM de 1º de BUP de 1981 y 1985 no hacen ninguna referencia al sistema político español. Los manuales escolares de 1º de BUP de 1975 y 1985 de la editorial Vicens Vives explican los sistemas democráticos en el S. XX pero no hacen ninguna referencia a España. Hay que destacar que en la edición de 1985 los autores del libro, diez años después del inicio de la Transición democrática, no hay ninguna mención a que España tiene un sistema democrático como otros países de nuestro entorno. Esta omisión nos habla del poco interés de los autores del libro de texto por desarrollar esta identidad colectiva.

El libro de 3º de BUP de Anaya, elaborado por Julio Valdeón y otros autores, y editado en 1977, explica que en ese momento se vive en España una transición a un sistema democrático y plural y de un nuevo ordenamiento con regiones como entidades políticas dotadas de autonomía: *"España vive en el presente un período de transición tanto en el plano político, como en el económico. Políticamente se evoluciona de un régimen personal y centralista a otro democrático y plural. Económicamente, el modelo de desarrollo capitalista indiscriminado de los años sesenta precisa ser substituido por otro modelo más selectivo y capaz de corregir las profundas desigualdades regionales. Fruto de estos dos procesos es la necesidad de un ordenamiento regional en el que la región tenga una entidad política dotada de*

---

<sup>739</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABÁN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1985. p. 319.

*autonomía, capaz de generar un desarrollo económico pleno de armonía y solidario con el de las demás regiones del Estado español*"<sup>740</sup>.

El libro de 3º de BUP, elaborado por Julio Valdeón y otros autores en 1985, empieza el tema 32 "La era de Franco. La transición a la democracia" con un importante y simbólico cambio de imagen. Se cambia la imagen inicial de un retrato de Franco como jefe de la Falange a una imagen del Congreso de los Diputados. La imagen nos habla del cambio de una dictadura a un sistema parlamentario que se aclarará en la nota explicativa de la imagen del libro de 1985: *"A la muerte del general Franco se establece en España la Monarquía parlamentaria en un régimen democrático"*<sup>741</sup>. En el texto introductorio se añade el siguiente añadido a la edición de 1977: *"No obstante, después de la muerte de Franco se produjo la transición a un sistema democrático. El proceso desarrollado de forma pacífica, ha demostrado la capacidad del pueblo español para vivir en un sistema democrático"*<sup>742</sup>. El libro de texto ensalza la figura del rey Juan Carlos como "figura central" del proceso y lo hace con una imagen del monarca y el siguiente texto explicativo: *"El rey Juan Carlos ha sido la figura central del cambio su actitud ha hecho posible la democracia en España en los momentos más difíciles"*<sup>743</sup>.

El texto escolar de 3º de BUP de 1977, elaborado por Antonio Domínguez Ortiz y otros autores, habla de Juan Carlos I como el paso del franquismo a la democracia de una forma muy breve aunque refuerza la idea con una fotografía del monarca y un texto explicativo a la imagen.

Santillana en sus libros de 3º de BUP de 1977 y de 1985 no definen el régimen de Franco como una dictadura sino como un "régimen de gran concentración de poderes". Se explica como Juan Carlos ha asumido la jefatura del Estado se habla *"de una nueva etapa en nuestra historia, cuya evolución está todavía fraguándose"*<sup>744</sup>. No se habla de los rasgos de una España democrática, la única mención a la democracia se hace con el hecho regional pero de una forma general. Esto es comprensible en

---

<sup>740</sup> VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: Op. Cit. 1977. p. 481.

<sup>741</sup> VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: Op. Cit. 1985. p. 375.

<sup>742</sup> Ídem. p. 375.

<sup>743</sup> Ídem. p. 385.

<sup>744</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio: Op. Cit. 1977. p. 354.

1977 por los pocos años de diferencia con la muerte del dictador y el inicio del reinado de Juan Carlos I, pero en 1985 con la democracia consolidada se echa de menos una modificación de este aspecto pensando en la educación de las nuevas generaciones.

El libro de SM de 3º de BUP de 1982 sólo recoge unas líneas sobre la Constitución de 1978 y no se explica ninguno de sus rasgos: *"Otro paso en el proceso democrático de nuestro país fue la elaboración por las Cortes del Proyecto de Constitución aprobado por el 31 de octubre de 1978 y refrendado mayoritariamente por el pueblo español en el Referéndum del 6 de diciembre del mismo año"*<sup>745</sup>. Si en el aspecto de los contenidos teóricos no se explica los rasgos del sistema democrático tampoco en las actividades se presta gran atención. Llama la atención que se realice una actividad sobre un texto de Linz en que se cataloga al régimen de Franco como un régimen autoritario con cierto pluralismo político y se pregunten las diferencias entre un régimen autoritario, dictaduras fascistas y democracias. Para trabajar los principales aspectos de la democracia la única actividad que se propone es enumerar los principales acontecimientos políticos y los cambios desde 1975. No se pide una valoración de los rasgos del sistema democrático español.

Vicens Vives en su libro de texto de 3º de BUP de 1977 realiza una descripción de los hechos ocurridos desde la muerte de Franco hasta la aprobación por las Cortes franquistas de la Ley de Reforma política en noviembre de 1976. Se exponen los principales hechos e incluso se habla de que el objetivo es implantar un "sistema liberal democrático", pero no se explica los rasgos y no se pide al alumnado que trabaje este aspecto con actividades didácticas. La explicación que se realiza en el libro es la siguiente: *"A partir de noviembre de 1975 se abre una nueva etapa. El rey D. Juan Carlos, inició su reinado dentro de los cauces marcados por el sistema político anterior: juró fidelidad a los Principios Fundamentales del Movimiento, formó gobierno tras acudir al Consejo del Reino para formación de la terna. Pero en el discurso de toma de posesión de su cargo aparecía ya el propósito del rey de sacar al país del impasse político en el que se encontraba"*<sup>746</sup>; *"(...) poco a poco la situación se iba perfilando en torno a la necesidad de una negociación entre gobierno y oposición que diera credibilidad a los proyectos anunciados reiteradamente por el gobierno para implantar un sistema liberal democrático en España. Esa necesidad se acentuó a partir*

---

<sup>745</sup> GARMENDIA, José A; GARCÍA, Pedro: *Op. Cit.* 1982. p. 295.

<sup>746</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Op. Cit.* 1977. p. 295.

de la formación del gobierno por Adolfo Suárez (julio 1976) y de la elaboración de un proyecto de Ley de Reforma Política que, por primera vez, aceptaba como punto de partida la convocatoria de Cortes constituyentes. Aprobada esta ley por las Cortes (18 de noviembre de 1976) los grupos de la oposición establecían entre ellos un acuerdo sobre las condiciones a negociar para que las próximas decisiones pudieran ser aceptables para todos ellos”<sup>747</sup>. El libro de 1982 repite los mismos contenidos que el de 1977.

El libro de 1º de BUP de Anaya de 1987 al explicar los sistemas absolutistas europeos y el sistema parlamentario inglés del S. XVII plantea una actividad de relacionar el sistema político español con estos sistemas. De esta forma se pretende un aprendizaje significativo para el alumnado de un aspecto básico como es conocer el sistema político en que vive: “Señala tres diferencias entre la monarquía absoluta y el sistema parlamentario que los ingleses iniciaron en 1689. ¿Cuál de los dos sistemas te parece más parecido al de la España actual? ¿Por qué?”<sup>748</sup>. De los libros analizados del período sólo este de Anaya y el de 1º de BUP de Santillana de 1985 plantea una actividad de relacionar sistemas políticos con el sistema político en el que vive el alumnado. Es de destacar que casi diez años después del inicio de la Transición democrática los libros de texto no trabajen este aspecto de la identidad entre el alumnado.

El libro de 3º de BUP de Anaya, renovado y publicado en 1987, trabaja la cuestión de la identidad política actual desde la diferencia con el anterior régimen político cuando explica que el “auténtico problema del Régimen: la carencia de legitimidad democrática”<sup>749</sup>. Para explicar la llegada de la democracia se concede una gran importancia a la sociedad española: “La principal preocupación del Régimen en sus últimos años fue preparar el camino hacia la continuidad después de la muerte del Caudillo. Pero en ello tropezó con la acción de la oposición democrática, cada vez más poderosa. Fue un quinquenio de constantes movilizaciones a favor de la democracia. Ante ellas, el Régimen sólo supo adoptar una postura de dureza”<sup>750</sup>. En la unidad de contenidos “La España de nuestros días” hay dos imágenes que marcan este tema la

---

<sup>747</sup> Ídem. p. 295.

<sup>748</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, Mª Camino; LOSTE, Mª Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio: Op. Cit. 1987. P. 201.

<sup>749</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, Mª Camino; LOSTE, Mª Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio; FERNÁNDEZ, Roberto: Op. Cit. 1987. p. 348.

<sup>750</sup> Ídem. p. 386.

fotografía de la ceremonia de la Coronación del rey Juan Carlos I de perfil para no observar a los poderes del franquismo y la fotografía del Parlamento europeo que muestra la integración de España en la CEE desde 1986. Por otro lado, en los contenidos se remarcan los valores democráticos de la nueva España, pero sin actividades didácticas: *"Este período que la prensa ha bautizado como transición democrática, puede definirse a partir de varios hechos fundamentales: la instauración de un régimen político democrático similar al de los países vecinos de Europa occidental, la adopción de un sistema de libertades (de expresión, culturales, personales, etc...), la configuración de una nueva organización del Estado en base a las Comunidades Autónomas, etc."*<sup>751</sup>.

El libro de Santillana 3º BUP de 1986 expone el sentimiento de pertenencia a un sistema democrático defendiendo el protagonismo de Juan Carlos I en la configuración de ese sistema político: *"El rey, verdadero motor del cambio político, optó por la vía reformista. Adolfo Suárez impulsó, desde la Presidencia del Gobierno, una profunda reforma política: la legalización de los partidos políticos y de los sindicatos, los decretos de amnistía, la supresión de los tribunales especiales y el reconocimiento de hecho de las instituciones propias del País Vasco y de Cataluña fueron hitos que jalonaron los primeros años de la transición y que condujeron a la Constitución de 1978"*<sup>752</sup>. El libro apuesta por destacar el protagonismo de personalidades políticas en la consecución del sistema democrático. De esta forma, aparecen dos fotografías de Torcuato Fernández-Miranda y de Adolfo Suárez con un texto explicativo sobre el puesto y la función que desempeñaron en el proceso de la Transición democrática. De la siguiente forma se explica brevemente los principales rasgos del sistema político creado por la Constitución de 1978: *"La Constitución reconoce la soberanía nacional y la separación de poderes, define la forma política del Estado como una Monarquía parlamentaria, declara la aconfesionalidad del Estado, organiza el territorio en municipios, provincias y Comunidades Autónomas y declara que la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político son los valores superiores del ordenamiento jurídico."*<sup>753</sup>

---

<sup>751</sup> Ídem. p. 383.

<sup>752</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABAN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1986. p. 315.

<sup>753</sup> Ídem. p. 315.

La editorial SM en su libro de 1987 no introduce ningún cambio en relación con el libro de 1982. Sólo menciona la Constitución de 1978 sin explicar los principales rasgos de su sistema político. La ausencia de cambios es significativa por el desinterés de este aspecto identitario.

La construcción del sentimiento de identificación con un sistema político democrático, que transmite el libro de Vicens Vives de 3º de BUP de 1994, viene determinado por la definición del régimen franquista como un sistema político con un concentración de todo el poder político en Franco, antidemocrático y contrario a los distintas variantes de los nacionalismos. El otro elemento clave en la construcción de ese sentimiento de identidad política es la definición y los protagonistas de la Transición democrática. Aquí se diferencia del resto de libros que apuestan por el protagonismo de los personajes políticos, el libro de Vicens Vives propone un proceso político complejo resultado de varios factores: *"El desmantelamiento del régimen franquista se ha revelado con el tiempo como una compleja y difícil operación de ingeniería política que culminó felizmente gracias a la confluencia de varios factores. De un lado, el agotamiento de la fórmula autoritaria incapaz de dar respuestas a los profundos cambios habidos en España. De otro lado, el papel de la Corona y de las fuerzas reformistas del régimen, lideradas con acierto por Adolfo Suárez, que diseñaron la voladura controlada de las instituciones y leyes del franquismo. Finalmente, la actitud de la oposición democrática, que fue capaz de abandonar planteamientos rupturistas, seguramente inviables y que dio credibilidad a la transición. No hay que olvidar la influencia del entorno internacional, favorable a la incorporación de España al bloque democrático occidental. La transición no fue fácil. Hubo momentos críticos como la legalización del Partido Comunista o el intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981. Afortunadamente la andadura democrática siguió adelante y quedó confirmada definitivamente con la llegada del PSOE al poder en las elecciones de octubre de 1982"*<sup>754</sup>. Sin embargo, si en los contenidos teóricos muestra una postura innovadora, en el aspecto didáctico no se propone actividades significativas al alumnado para reflexionar y trabajar sobre estos aspectos.

Los libros de Anaya de 1ºy 2ºcurso del 1º ciclo por su temática no trabajan ningún contenido que identifique al alumnado con la realidad política que le toca vivir.

---

<sup>754</sup> BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Op. Cit.* 1994. p. 390.

La editorial Anaya en su libro de 2º Ciclo de ESO, publicado en 1998, busca que el alumnado se sienta identificado con el sistema democrático de la Constitución de 1978 de una forma activa y con un aprendizaje significativo. Por ejemplo, al explicar las Constituciones de 1808 y 1874 se la compara con la de 1978: *“En el período comprendido entre 1808 y 1874, España experimentaba un largo proceso en el que se va configurando un sistema político basado en los principios del liberalismo. Aunque el sistema democrático actual es muy diferente al desarrollado en esos años del S. XIX, ambos tienen en común la limitación del poder monárquico y la existencia de grupos (partidos) políticos y de unas reglas de juego del sistema recogidas en una constitución. Pese a estas coincidencias, la construcción de un sistema parlamentario planteó numerosos problemas”*<sup>755</sup>. En el tema 10 “La instauración del liberalismo en España” los autores del libro se plantean como objetivo que el alumnado conozca que el actual sistema democrático ha sido resultado de un proceso histórico reciente buscando su identificación con el mismo: *“(…) La contestación a estas preguntas permite comprender que la creación en España de un sistema parlamentario, como el que ahora gozamos, es un tema de actualidad. Por ello conviene saber las dificultades que ha planteado la conquista de la libertad política en España contemporánea. En este tema mostraremos cuáles fueron los primeros pasos de este proceso”*<sup>756</sup>. La introducción al tema 16 “La España democrática” busca que el alumnado conozca los principales rasgos de nuestro sistema político y que valore sus aspectos positivos: *“Desde la entrada en vigor de la Constitución de 1978, España ha entrado en un período de democracia en que la ciudadanía decide quien está al frente del gobierno de la nación, de su comunidad autónoma y de sus ayuntamientos. Este hecho ha proporcionado al pueblo español cotas de libertad y progreso social desconocidas en su historia, lo que no impide que existan todavía cuestiones por resolver, como el paro, las bolsas de pobreza y la marginación y el terrorismo etarra”*<sup>757</sup>. A la hora de explicar los responsables de este proceso político se da un especial protagonismo al rey: *“El rey Juan Carlos, apoyado por un grupo de políticos y militares, estaba decidido a acabar con el franquismo. Los demócratas aceptaron responsablemente colaborar en este proceso, lo que dio como resultado una de las operaciones políticas más notables de la historia de España: la transición de un régimen dictatorial a otro democrático por la vía del pacto, de la tolerancia y de la reconciliación. A este proceso se le denomina*

---

<sup>755</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; CAMINO GARCÍA, María; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M<sup>a</sup>. Antonia; PONGILUPPU, Montserrat: *Op. Cit.* 1998. p. 162.

<sup>756</sup> Ídem. p. 165.

<sup>757</sup> Ídem. p. 258.



*Transición Democrática, y se desarrolló entre 1975 y 1982*<sup>758</sup>. De esta forma, tenemos la creación de una defensa de los valores positivos de la Constitución de 1978 y de sus protagonistas. Los contenidos teóricos se refuerzan con actividades que de una forma activa haga reflexionar al alumnado sobre la Constitución de 1978 y le convierta en un ciudadano conocedor de sus derechos y deberes: *"Escribe una carta a un estudiante extranjero informándole sobre la organización política de España. Para ello, debes ordenar los derechos y deberes que marcan nuestra Constitución en un esquema de redacción parecido al siguiente: libertades y derechos, definición de Estado, derechos sociales, deberes de los españoles, ¿qué es lo que más te gusta de la Constitución? ¿Qué medidas propondrías a los partidos políticos para que se cumplieran plenamente los derechos que marca?"*<sup>759</sup>.

Santillana en los libros de 1º, 2º y 3º de ESO no desarrolla ningún contenido ni ninguna actividad que identifique al alumnado con el sistema político surgido de la Constitución de 1978. Es en el libro de 4º ESO, cuando desarrolla contenidos y actividades en relación a los temas de Historia del presente en la unidad de contenidos "La España actual". Se destaca la idea de consenso de la actual Constitución y se plantean actividades de relación con otras constituciones y momentos históricos para que el alumnado mediante un aprendizaje constructivo y significativo aprecie y valore los rasgos del actual sistema democrático: *"La Constitución española de 1978 no es un texto que pueda definirse como de una calidad excepcional en términos de técnica jurídica, sino que su valía deriva de la voluntad de consenso en la que se fundamenta"*<sup>760</sup>. *"Compara la Constitución de 1978 y la de 1931 en los siguientes aspectos: declaración de derechos, forma del Estado, persona en la que recae la Jefatura del Estado y poderes de esta institución, división de poderes, organización territorial del Estado; repite este ejercicio, pero comparando el régimen creado por la Constitución de 1978 y el régimen político franquista"*<sup>761</sup>.

El libro de 1º Ciclo de 2º ESO de SM identifica, mediante la imagen inicial del tema 6 de la familia real en un acto en el Congreso de los Diputados, la monarquía de Juan Carlos I con el desarrollo de un sistema democrático cuyos principales rasgos son explicados brevemente en el texto introductorio al tema.

---

<sup>758</sup> Ídem. p. 260.

<sup>759</sup> Ídem. p. 271.

<sup>760</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): Op. Cit. 1995. p. 280.

<sup>761</sup> Ídem. p. 281.

El libro Bitácora de 2º Ciclo de SM empieza trabajando con el alumnado la identidad política actual basada en la Constitución de 1978 en el tema de las revoluciones política del S. XIX planteando la siguiente actividad: *"Busca en la Constitución española de 1978 artículos en los que se hable de derechos, similares a los que se hace referencia en la Declaración"*<sup>762</sup>. El tema 16º, "A finales del Segundo Milenio", presenta en la página inicial una imagen de Juan Carlos I y la Constitución de 1978 con un texto explicativo sobre los cambios recientes en España. Con estas imágenes se asocia Constitución a monarquía y a la figura de Juan Carlos I. El texto explicativo define el sistema político de España integrándolo en Europa: *"España se ha incorporado a los países democráticos. Hoy es una Monarquía parlamentaria integrada plenamente en Europa. Además de algunos conflictos internos sin resolver, ha de dar respuesta a los problemas generales que, a finales del siglo XX, afectan al mundo"*<sup>763</sup>. Al explicar la Transición democrática se habla del protagonismo de Juan Carlos I, ratificado por las imágenes de este libro de texto que ya hemos comentado, y por la importancia de la Ley de Reforma Política. Ejemplo de la importancia de las imágenes del monarca, son las imágenes del rey y un ejemplar de la Constitución de 1978 que lleva la siguiente nota explicativa: *"El rey de España, Juan Carlos I. La democracia ha llegado a España, que es hoy una Monarquía parlamentaria"*<sup>764</sup>. Se plantea al alumnado actividades sobre la Constitución de 1978: *"1. Busca un ejemplar de la Constitución española y lee atentamente el Preámbulo. Subraya los conceptos que consideres más significativos; (...); 4. Da un título a cada uno de los artículos que aparecen en esta página que resuma la idea principal."*<sup>765</sup>

El manual escolar Milenium de la editorial SM transmite al alumnado una visión de la Transición basada en el protagonismo de los españoles, de los dirigentes políticos y en las reivindicaciones nacionalistas periféricas que se asociaron a las democráticas: *"Muy pocas veces a lo largo de la historia un sistema dictatorial ha dado paso, sin grandes convulsiones, a un sistema parlamentario y democrático. Y ello es todavía más difícil de conseguir, si, además, el país que protagoniza el cambio tiene en su seno comunidades históricas con reivindicaciones de carácter nacionalistas. La transición española ofrece, en este sentido, un ejemplo de transición pacífica realmente único."*

---

<sup>762</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: Op. Cit. 1998. p. 31.

<sup>763</sup> Ídem. p. 253.

<sup>764</sup> Ídem. p. 253.

<sup>765</sup> Ídem. p. 263.

*Ello fue posible gracias a la sensatez de la mayoría de los españoles y la cordura de la mayoría de los dirigentes políticos de la transición, que quisieron evitar cualquier posibilidad de enfrentamiento violento entre los españoles*<sup>766</sup>; *“Tras el final de la dictadura de Franco, que había vuelto a la concepción centralista del Estado, la instauración de la democracia fue posible gracias a los deseos y a la decisión de una inmensa mayoría de españoles y españolas. En las regiones históricas como el País Vasco, Cataluña y Galicia, así como en Navarra, Andalucía, Valencia y Canarias, las reivindicaciones democráticas se unían a reivindicaciones de carácter autonómico, y por ello la Constitución de 1978 reconoció explícitamente el derecho a la autonomía, retomando algunas de las ideas contenidas en la Constitución de 1931 sobre el estado autonómico*<sup>767</sup>. Asociado a estos contenidos se plantean al alumnado actividades sobre el modelo autonómico y sus competencias.

El libro de 3º y 4º de ESO de la editorial Vicens Vives no tiene contenidos referidos a España con lo cual no tiene referencias a la formación u orígenes del Estado español relacionado con la identidad nacional y con la identidad territorial-regional.

El libro Tiempo de 1º de ESO de Vicens Vives dedica el tema 16º a la Constitución de 1978. La exposición de los principales contenidos y rasgos como qué es un Estado democrático, qué es un Estado social y de derecho, qué es una monarquía parlamentaria se hace de una forma muy amena y cercana al alumnado mediante un comic. Además, cada apartado incluye unas preguntas de refuerzo. De esta, forma con unos contenidos atractivos y las actividades se pretende la identificación del alumnado con los principales rasgos de nuestra Constitución.

El libro Tiempo de 3º de ESO de Vicens Vives sólo plantea una actividad que pone en relación la Constitución de 1978 con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de esta forma se trabaja que el alumnado relacione intelectualmente nuestra Constitución con uno de los orígenes del actual sistema democrática y, lógicamente, su identificación con ella<sup>768</sup>.

---

<sup>766</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Op. Cit.* 1998. P. 276.

<sup>767</sup> Ídem. p. 274.

<sup>768</sup> FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; LLORENS SERRANO, M.; ORTEGA CANADELL, R.; ROIG OBIOL, J.: *Op. Cit.* 1996. p. 66.

El texto escolar Tiempo de 4º de ESO trabaja la identificación del alumnado con nuestro actual sistema democrático desde el tema del franquismo. En este tema después de explicar la organización política del franquismo se plantea la siguiente actividad al alumnado: *"Cita los poderes que, según este texto, se otorgan al Jefe del Estado; ¿Qué diferencias observas con nuestro actual sistema político?"*<sup>769</sup>. La Transición política se plantea como un proceso político con protagonistas políticos que llegaron a un acuerdo pero sin intervención del resto de la sociedad española: *"Tras la muerte de Franco fue proclamado rey y jugó un papel decisivo a favor del establecimiento de la democracia en España"*<sup>770</sup>; *"En julio de 1976, fue nombrado presidente del gobierno Adolfo Suárez que puso en marcha un proceso de cambio político. Se elaboró una Ley para la Reforma Política que abría un camino legal para el desmantelamiento del franquismo y que fue aprobada en referéndum. En ella se reconocía el principio de soberanía popular y los derechos fundamentales de la persona a la vez que se proponía la creación de unas Cortes Constituyentes elegidas por sufragio universal"*<sup>771</sup>; *"El gobierno buscó el apoyo de los grupos democráticos de oposición. Estos aceptaron una reforma pactada, es decir, la consecución de la democracia mediante un compromiso entre todas las fuerzas políticas"*<sup>772</sup>. En el tema 7º, "España en democracia", se expone los principales rasgos del actual sistema democrático del Estado español asociando a una época de desarrollo: *"Las últimas dos décadas han significado en España la recuperación de las libertades democráticas y la configuración de un país moderno y desarrollado. Los diferentes gobiernos (UCD, PSOE) que a lo largo de estos años han ejercido el poder, han llevado a cabo reformas legislativas que han permitido adecuar y modernizar la sociedad y las instituciones. Este camino se ha conseguido mediante los esfuerzos en tres grandes direcciones: Las reformas políticas que han instaurado un sistema constitucional, democrático y parlamentario que restituye la soberanía en manos del pueblo español; Las reformas de la organización territorial del Estado que han conformado un sistema autonómico, que da respuestas a las demandas de las nacionalidades históricas y a las necesidades de las regiones históricas; Una serie de medidas económicas y sociales que han*

---

<sup>769</sup> FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1995. p. 78.

<sup>770</sup> Ídem. p. 88.

<sup>771</sup> Ídem. p. 88.

<sup>772</sup> Ídem. p. 88.

*equiparado a España con los países de nuestro entorno y que han asentado lo que conocemos como Estado del bienestar*"<sup>773</sup>.

## IDENTIDAD EUROPEA.

El libro de 1º de BUP de la editorial Anaya, elaborado por Julio Valdeón y otros autores en 1975, muestra una visión positiva de la Comunidad Económica Europea (*"Tras la segunda guerra mundial, el triunfo del movimiento europeísta se concreta en la aparición de diversos organismos que propugnan la unidad, el más importante de los cuales sería la Comunidad Económica Europea, duradero esfuerzo que parece caminar hacia el éxito"*<sup>774</sup>) y tiene una visión eurocentrista: *"Hoy asistimos, de una manera cada vez más clara y progresiva, al nacimiento de una civilización acuñada con los conceptos básicos de Occidente. (...) Pero es Europa el generador espiritual, político y económico del mundo del futuro"*<sup>775</sup>. El manual de Domínguez Ortiz y otros autores, publicado en 1978, tiene una visión eurocéntrica sobre los principales procesos culturales e históricos: *" (...) tiene un carácter europeocéntrico que no es producto de ningún prejuicio nacionalista sino de la convicción de que las tierras bañadas por el Mediterráneo y el Atlántico Norte han sido teatros de los hechos decisivos en la cultura humana"*<sup>776</sup>.

El manual escolar de Santillana de 1º de BUP de 1975 sigue la línea eurocentrista del resto de manuales: *"El pensamiento, la ciencia y la técnica, las conquistas sociales y los modelos políticos europeos se imponen o se imitan en el resto de continentes. El mundo avanza hacia una uniformidad de civilización que no puede, sin embargo, ocultar totalmente las indudables diferencias de fondo"*<sup>777</sup>.

Los libros de 1º de BUP de Santillana de 1985 y los de la editorial SM de 1981 y 1985 no tienen menciones a la identidad europea. Los libros de Vicens Vives de 1º de BUP de 1975 y 1985 muestran una visión eurocéntrica en la línea de todos los libros de texto de este curso y de este período: *"Europa ha aportado a la humanidad, en todos*

---

<sup>773</sup> Ídem. p. 94.

<sup>774</sup> VALDEÓN, Julio, GONZÁLEZ, Isidoro, MAÑERO, Mariano, SÁNCHEZ ZURRO, Domingo: *Op. Cit.* 1975. p. 348

<sup>775</sup> Ídem. p. 325.

<sup>776</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op. Cit.* 1978. p. 5.

<sup>777</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio; CENTENO, Enrique; DE LA IGLESIA, Rosario; PARRONDO, María Luisa; PEDREÑO, María Paz: *Op. Cit.* 1975. p. 388.

*los siglos, figuras singulares: Pitágoras y Arquímedes, Galileo y Newton, Cervantes y Shakespeare, Miguel Ángel y Goya, Beethoven y Wagner. Ningún hombre culto puede ignorarlos. Has estudiado que en el s. XX Europa se repliega sobre sí misma. Pero sólo en el orden político. La civilización europea se ha hecho universal. Y las figuras que modifican el curso de la ciencia y del arte no han dejado de aparecer: Einstein, Picasso. ¿Qué ha aportado Europa a los otros continentes? ¿Qué caminos parece seguir la civilización en este siglo que ha sido llamado la gran transición?"<sup>778</sup>; "En el mundo de hoy coexisten civilizaciones diversas. Pero bastantes aspectos de la civilización europea se han hecho universales, se han convertido en un patrimonio común de la humanidad. Vamos a examinarlos." Organización política, procedimientos de transmisión de noticias, medios de transporte, herencia intelectual, industria"<sup>779</sup>.*

Los libros de 3º de BUP de periodo 1975-1985 no hacen referencia a la identidad europea, fundamentalmente debido a que el tema es la Historia y la Geografía de España.

El libro de texto de Anaya de 1º de BUP de 1987 habla de la importancia de la CEE y de la adhesión a España en enero de 1986. En la línea del libro no sólo expone los hechos sino que propone actividades didácticas para que el alumnado reflexione sobre la incorporación de España a la CEE. Se incluye a España dentro de los países de economía capitalista de la CEE: "Fue un gran éxito económico y político. (...). Y el 1 de enero de 1986, la CEE aumenta a doce el número de sus miembros con la adhesión de España y Portugal."<sup>780</sup> ; "Redacta un informe sobre la importancia que tiene para España su adhesión a la CEE, señalando las posibles ventajas e inconvenientes"<sup>781</sup>. La editorial Anaya en su libro de 3º de BUP de 1987 desarrolla el sentimiento de identificación con Europa a través de una pequeña actividad didáctica para conocer los orígenes del hombre europeo: "Formular distintas hipótesis sobre el origen del hombre europeo (utilizar documentos e ilustraciones). Aportar pruebas que confirmen dichas hipótesis y señalar las lagunas existentes"<sup>782</sup>.

---

<sup>778</sup> FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1975. p. 267.

<sup>779</sup> Ídem. p. 267.

<sup>780</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, M<sup>a</sup> Camino; LOSTE, M<sup>a</sup> Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio: *Op. Cit.* 1987. p. 288.

<sup>781</sup> Ídem. p. 289.

<sup>782</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, M<sup>a</sup> Camino; LOSTE, M<sup>a</sup> Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio; FERNÁNDEZ, Roberto: *Op. Cit.* 1987. p. 29.

El libro de Santillana de 3º de BUP de 1986 tiene escasas referencias a la identidad europea. Una de estas pocas referencias es cuando analiza la política exterior del PSOE: *"En política exterior cabe registrar la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea desde el 1 de enero de 1986"*<sup>783</sup>.

Los libros (Madrid y Andalucía) de 2º curso del 1º ciclo de Anaya de 1997 muestra una concepción europeísta al defender que en la Edad Media está el origen de la Europa del S. XXI: *"Es en la Edad Media cuando nace la Europa de hoy: distintas lenguas, distintos países, fronteras, culturas llenas de matices y diferenciaciones... Sólo profundizando en el conocimiento de la Edad Media sabremos sobre qué cimientos podremos levantar la nueva Europa unida del siglo XXI que comienza"*<sup>784</sup>. Utilizan el tema del Camino de Santiago para destacar su papel como difusor de la cultura europea en España y al revés: *"La peregrinación a Santiago de Compostela se convirtió en la más importante de las peregrinaciones europeas. Tanto que durante siglos tuvo un papel fundamental en la difusión de la cultura europea en España y de las culturas españolas (cristiana, musulmana y judía) en el resto de Europa"*<sup>785</sup>. Los textos escolares muestran la conexión entre España y Europa, pero no por ello ignora la existencia de otras culturas. De esta forma, el tema 15º se dedica a los otros mundos en la Edad Media en Europa oriental, Asia, África y culturas precolombinas. Podemos hablar de una identidad europea, pero no eurocéntrica.

La editorial Anaya en su libro de 2º Ciclo de ESO de 1998 sigue las líneas de los libros de 2º curso de 1º Ciclo de ESO, donde se muestra una postura europeísta buscando los orígenes de la Europa actual en procesos históricos: *"Mapa actual de Europa en el que han se han destacado los territorios sobre los cuales reinó Carlos I de España y Carlos V de Alemania. (...). Carlos ha sido considerado a menudo como unos de los precursores de la Unión Europea"*<sup>786</sup>. Sin embargo, no tiene una posición eurocentrista al considerar también la existencia de otras culturas en el tema 5º titulado "el mundo en la época del Antiguo Régimen": *"Entre los S. XVI y XVIII, existía*

---

<sup>783</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABAN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1986. p. 320.

<sup>784</sup> GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: *Op. Cit.* 1997. p. 130.

<sup>785</sup> Ídem. p. 215.

<sup>786</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; CAMINO GARCÍA, María; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M<sup>a</sup>. Antonia; PONGILUPPU, Montserrat: *Op. Cit.* 1998. p. 31.

*todo un mundo de pueblos y culturas muy alejados de los países europeos. AL este de Europa florecían tres grandes imperios islámicos: el turco, el persa y el mogol de la India. En el lejano Oriente se encontraban Japón y el inmenso imperio chino. Al oeste se hallaba el continente americano, y al sur se extendía África, donde los europeos obtenían mercancías y esclavos. Es verdad que Europa era el centro del mundo, pero no pudo ignorar las fascinantes culturas de otros lugares”<sup>787</sup>.*

El libro de Santillana de 1º de ESO trabaja el sentimiento de pertenencia a Europa al plantear un mapa de los reinos germanos y realizar una actividad de refuerzo es que se pide al alumnado que diga los países actuales que corresponden a los reinos germanos. El otro momento es en la introducción al tema 16, “Europa hasta el año 1000”, donde se explica la situación general de Europa entre los siglos IX y X<sup>788</sup>.

El libro de Santillana de 2º de ESO empieza el tema 9º, “La sociedad feudal”, haciendo una referencia a la situación que se vive en Europa Occidental. Sin embargo, el libro no es eurocentrista porque propone al alumno, aprovechando los viajes de Marco Polo, el conocimiento de otros mundos distintos al europeo con actividades didácticas entre las cuales una implica la empatía: “*Traza la ruta de Marco Polo sobre un mapa físico de Asia. ¿Qué montañas, ríos y desiertos atravesaron?; ¿Cómo se llamaba esa ruta? ¿Por qué era importante?*”<sup>789</sup> ; “*Imagina que eres un mongol y que visitas una ciudad europea del S. XIII. Haz una redacción contando las cosas que crees que te llamarían más la atención*”<sup>790</sup>. En esta línea de mostrar al alumnado otros mundos que no sean el europeo, cuando se explica la formación en Europa de los grandes Estados se dedica un apartado a los mundos no europeos. *En el libro de 3º de ESO no hay unos contenidos que desarrollen el sentimiento de pertenencia a Europa, ni tampoco actividades eurocentrista. El único momento en donde se tratan otras civilizaciones es el tema del imperialismo donde se dice: “Ante la debilidad relativa de las civilizaciones africanas y asiáticas, las potencias europeas (especialmente, Gran Bretaña y Francia) establecieron grandes imperios coloniales en aquellos continentes”*<sup>791</sup>.

---

<sup>787</sup> Ídem. p. 74.

<sup>788</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1996. p. 216.

<sup>789</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1997. p. 141

<sup>790</sup> Ídem. p. 141.

<sup>791</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1995. p. 240.



El libro de Santillana de 4º ESO presenta una visión positiva de la Unión Europea, pero exponiendo sus problemas: *"La Unión Europea aparece cada vez más como el polo en torno al cual se va a organizar el espacio europeo. Sin embargo, ciertos problemas internos le impiden jugar un papel político y económico más activo"*<sup>792</sup>. También hay que destacar que no se dedica muchos contenidos ni actividades a la cuestión del origen y organización de la Unión Europea. En el texto dedicado a Canarias en un apartado de los contenidos dedicados a ese territorio se explica las consecuencias de la incorporación de Canarias a la CEE y se plantea una actividad al alumnado: *"¿Qué consecuencias ha tenido la incorporación a la CEE para la economía de Canarias?"*<sup>793</sup>. El libro no es eurocentrista en los temas del S. XX, además de los problemas del Tercer Mundo, trata el conflicto de Oriente Próximo, los problemas de Iberoamérica y la situación de Sudáfrica.

El libro de SM de 1º de 1º Ciclo de ESO no tiene muchos contenidos ni actividades sobre Europa, pero aprovecha el tema del Neolítico para plantear una actividad sobre un mapa de Europa: *"Elabora un mapa de Europa. Localiza en él los enclaves geográficos de los que te hablamos y traza la posible ruta seguida por este barco. ¿Navegaba hacia el este o hacia el oeste? Fíjate bien en las pistas que te da el texto que has leído"*<sup>794</sup>. El texto escolar de 1º Ciclo de 2º de ESO de la editorial SM, igual que el de 1º, no tiene muchas referencias a Europa. Pero hay que destacar que en las preguntas iniciales del tema 16º, "El siglo de la Razón", se plantea la siguiente cuestión que busca relacionar el tema con aspectos de la actualidad del alumnado (aprendizaje significativo) que sirve para desarrollar ese sentimiento de pertenencia a Europa: *"¿España hoy día un país abierto a Europa, o tiene características distintas? ¿Es una gran potencia mundial, o por menos continental?"*<sup>795</sup>.

El libro Bitácora de 2º Ciclo de ESO de SM no trabaja en exceso el sentimiento de pertenencia a Europa. El único momento, pero muy significativo, es cuando se asocia la actual democracia a Europa: *"España se ha incorporado a los países democráticos. Hoy es una Monarquía parlamentaria integrada plenamente en*

---

<sup>792</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): Op. Cit. 1995. P. 162.

<sup>793</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): Op. Cit. 1995. P. 177.

<sup>794</sup> SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Op. Cit.* 1996. p. 165.

<sup>795</sup> SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Op. Cit.* 1997. p. 257

*Europa*<sup>796</sup>. En el texto escolar Milenio las referencias a Europa vienen sobre todo en la parte final asociando la idea de integración en Europa a la consolidación de la democracia en España: *"España vivió durante la década de los ochenta la consolidación del régimen democrático basado en la Constitución de 1978. Su integración en la CEE (hoy UE) y la OTAN han supuesto el reconocimiento internacional de los cambios que nuestro país ha experimentado en las últimas décadas"*<sup>797</sup>; *"Desde las últimas décadas del S. XX, España forma parte plena del proceso de unificación del continente europeo. Es uno de los miembros de la UE que intenta constituirse en una gran fuerza política y económica mundial. Los comportamientos de la sociedad española se asemejan cada vez más a los de los demás países europeos"*<sup>798</sup>.

El libro de 3º y 4º de ESO de la editorial Vicens Vives no tiene contenidos referidos a España con lo cual no tiene referencias a la formación u orígenes del Estado español, identidad territorial-regional e identidad europea. Lo único que tiene el libro de 4º de ESO al recoger un apartado de 1º de BUP es una referencia final sobre las civilizaciones actuales donde se da una preeminencia a la civilizaciones europea: *"Europa ha aportado a la humanidad, en todos los siglos, figuras singulares: Pitágoras y Arquímedes, Galileo y Newton, Cervantes y Shakespeare, Miguel Ángel y Goya, Beethoven y Wagner. Ningún hombre culto puede ignorarlos. Has estudiado que en el S. XX Europa se repliega sobre sí misma. Pero sólo en el orden político. La civilización europea se ha hecho universal. Y las figuras que modifican el curso de la ciencia o del arte no han dejado de aparecer: Einstein, Picasso"*<sup>799</sup>.

El libro escolar Tiempo de 1º de ESO tiene el tema 15º, "España y la Unión Europa", dedicado a analizar el origen y las instituciones de la Unión Europea, así como la relación de España y la Unión una década después de su integración en la CEE. El libro transmite la visión de un proyecto económico que tiene el objetivo final de ser político, al cual España pertenece por su cultura y su Historia y que ha ayudado a España en su papel internacional (teniendo en cuenta el aislamiento que había vivido durante los años del franquismo): *"En el año 1986, España entró a formar parte de la Unión Europea, un proyecto colectivo en el que están implicados cerca de 400 millones*

---

<sup>796</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Op. Cit.* 1998. p. 253.

<sup>797</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Op. Cit.* 1998. p. 282.

<sup>798</sup> Ídem. p. 306.

<sup>799</sup> FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1995. p. 198.

*de ciudadanos y ciudadanas de quince estados europeos. El objetivo prioritario de la Unión Europea es la integración económica de los estados miembros, pero sin renunciar a que en un futuro, quizás no muy lejano, pueda hacerse realidad una Europa unida también políticamente*<sup>800</sup>; *“Por su ubicación, su cultura y su historia, España es un país plenamente europeo, integrado en el ámbito de la Europa Occidental y con fuertes relaciones con los estados del sur”*<sup>801</sup>; *“El hecho de formar parte de una de las organizaciones supranacionales más importantes del mundo ha permitido un aumento del peso y la influencia de España en la política internacional”*<sup>802</sup>.

El libro Tiempo de 3º de ESO no plantea ningún contenido ni actividad que relacione al alumnado con la idea de Europa. Sin embargo, el libro Tiempo de 4º de ESO en dos momentos del libro si plantea y fomenta la identidad europea en el alumnado. En el tema 3º, que trata sobre el mundo capitalista en la segunda mitad del S. XX, se plantea el proyecto de integración europea como una necesidad del contexto histórico: *“En cualquier caso, ninguna orientación de la política económica (modelo liberal o intervención del Estado) garantizaba la salida de la crisis en solitario a los diferentes países. Cada vez más se optó por un proyecto de unidad europea, que permitiera enfrentarse a las nuevas condiciones del mercado y de la división internacional del trabajo, y que planteara un frente económico común respecto a los EE. UU o al Japón. La Unión Europea y los proyectos de unión política reflejan esta voluntad europeísta”*<sup>803</sup>. Posteriormente, en el tema sobre la España democrática habla que España se ha debido adaptar a las nuevas condiciones creadas por la integración en un momento de crisis económica.

## IDENTIDAD DE GÉNERO.

En el libro de 1º de BUP de Domínguez Ortiz y otros autores, publicado en 1978, sólo aparece una imagen con mujeres con un texto explicativo que explica lo siguiente: *“La incorporación de la mujer al trabajo es un fenómeno característico del S.*

---

<sup>800</sup> PONS GRANJA, J.; GARCÍA ESTEBAN, M; GATELLA ARIMONT, C.; VIVER PI-SUNYER, C.: *Op. Cit.* 1996. p. 235

<sup>801</sup> Ídem. p. 240.

<sup>802</sup> Ídem. p. 240.

<sup>803</sup> FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; PONS GRANJA, J.: *Op. Cit.* 1997. p. 45

*XX, que se aprecia, con matizaciones, en las sociedades contemporáneas, y más intensamente entre los pueblos desarrollados”.*<sup>804</sup>

En la definición de Historia, que realiza el texto de Santillana de 1º de BUP de 1975, no se incluye a la mujer y cuando habla de grandes personajes sólo se limita a hombres: *“La Historia la hacen los hombres. Pero no sólo un hombre celebre o los grandes hombres; no son César, Colón, Carlos V o Napoleón los que la hacen, sino las colectividades humanas. Los hombres hacen la Historia al unir las diferentes voluntades individuales, los fines propios de cada individuo en una voluntad y unos fines colectivos que, al proyectarse sobre la realidad exterior, sobre el mundo que les rodea, dan lugar a los grandes movimientos históricos. Los grandes hombres pueden actuar como catalizadores de las colectividades”*<sup>805</sup>. El libro en sus preguntas de refuerzo pregunta al alumno sobre la situación de la mujer en Asiria, en la Grecia clásica, en Bizancio, en el Islam y en el feudalismo. Sólo aparece en el libro una imagen de una personalidad femenina que es Margaret Mead.

El libro de Santillana de 1º de BUP de 1985 no hace referencia a las mujeres hasta el tema del Islam en donde se presenta un documento escrito sobre la sumisión de la mujer en el Islam. En la actividad de investigaciones de biografías sólo aparece Beatriz Galindo y la única imagen en el libro de una imagen individualizada es la de Emilia Pardo Bazán.

El manual escolar de SM de 1º de BUP de 1985 plantea una Historia protagonizada por grandes hombres ignorando la presencia de mujeres. Se plantea una actividad que propone mencionar los hombres más celebres de las principales civilizaciones<sup>806</sup>. Los libros de 1º de BUP de Vicens Vives de 1975 y 1985 tienen escasas referencias a la presencia de la mujer en los procesos históricos.

Los libros de 3º de BUP del período 1975-1985 tienen escasas referencias a la presencia de mujeres en procesos históricos. Las pocas referencias pueden ser a reinas y regentes del S. XIX y en el libro de 3º de BUP de Antonio Domínguez Ortiz y otros autores un grabado de mujeres en un taller textil del S. XIX y con el siguiente texto explicativo: *“En la sociedad tradicional la mujer se encargaba de los trabajos*

---

<sup>804</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op. Cit.* 1978. p. 388.

<sup>805</sup> SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio; CENTENO, Enrique; DE LA IGLESIA, Rosario; PARRONDO, María Luisa; PEDREÑO, María Paz: *Op. Cit.* 1975. p. 21

<sup>806</sup> GARMENDIA, José A.; RASTRILLA, Juan: *Op. Cit.* 1985. p. 16.

doméstico. Con los balbuceos de la Revolución industrial cada vez más frecuentemente acude a talleres y fábricas<sup>807</sup>".

El libro de la editorial Anaya de 1º de BUP publicado en 1987 tiene algunos contenidos y alguna actividad didáctica referida a la presencia de las mujeres en las sociedades de la Edad Antigua y de la Edad Moderna. En el tema relacionado con la creación de las sociedades democráticas se reconoce la presencia de las mujeres en su lucha por la conquista del voto a finales del S. XIX e inicios del S. XX en relación: "(...). *La incipiente promoción política de la mujer corría paralela a su promoción social y económica: la disminución de la mortalidad infantil y el cambio de mentalidad influyeron en que las mujeres tuvieran menos hijos y pudieran integrarse con mayor facilidad al mundo del trabajo*"<sup>808</sup>. Esta presencia de las mujeres se pone de manifiesto al introducir un texto explicativo sobre la figura de Emmeline Pankhurst y proponer una actividad didáctica sobre el mismo.

La presencia de la mujer aparece en el libro de Anaya de 3º de BUP de 1987 en el tema de AL-Andalus cuando en una actividad se pide al alumnado que explique el papel de la mujer en la sociedad musulmana y que establezca una diferencia con la situación actual de la mujer. Otro momento en que se hace presente la presencia femenina relacionándola con la igualdad de género es con una caricatura de Agustina de Aragón donde mientras ella dice disparando un cañón "¡Tomad gabachos! ¡Machistas!" dos españoles que disparan a su lado comentan "Anda...dile ahora lo de "a fregar"..." el otro comenta "Calla...Calla...que te va a oír"<sup>809</sup>. Al finalizar el tema del franquismo se plantea la siguiente actividad: "*¿Qué cambios específicos afectaron a la mujer española como consecuencia del desarrollo económico? ¿Qué significó en cuanto a la comparación con las mujeres de Europa Occidental?*"<sup>810</sup>. Por último, en la unidad temática "La España de nuestros días" la presencia femenina está presente al explicar los principales cambios sociales: "La modernización se ha visto acompañada por la incorporación de la mujer al trabajo. Ello está suponiendo un cambio de su papel en la

---

<sup>807</sup> DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Op. Cit.* 1977. p. 271.

<sup>808</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, Mª Camino; LOSTE, Mª Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio: *Op. Cit.* 1987. P. 272.

<sup>809</sup> PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, Mª Camino; LOSTE, Mª Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio; FERNÁNDEZ, Roberto: *Op. Cit.* 1987. p. 259

<sup>810</sup> Ídem. p. 377.

sociedad y en la familia: ocupación de puestos de mayor responsabilidad, transformación del funcionamiento del hogar, reducción del número de hijos, etc”<sup>811</sup> .

El libro de texto de Santillana de 3º de BUP, a diferencia del tratamiento que hace sobre el sentimiento de pertenencia a la nación española o al problema regional, muestra una escasa presencia de la mujer en los procesos históricos. La primera mujer con una imagen y un texto explicativo del mismo es Isabel Clara Eugenia. Después la siguiente presencia femenina es con Isabel II con la cual se hace un perfil humano que no se realiza con ningún varón: “*carácter muy vital y extrovertida; tuvo algunos devaneos amorosos que el realista González Bravo llamó libidinosas veleidades*”<sup>812</sup> .

Los libros de 3º de BUP del periodo 1986 y 1994 de las editoriales SM y Vicens Vives prácticamente no tienen referencias a la presencia femenina en sus páginas. Una de las pocas imágenes de mujeres en el libro de texto de Vicens Vives es una fotografía de unas obreras en una fábrica textil de Hospitalet a finales del S. XIX.

Anaya en su libro de 1º curso del 1º ciclo de ESO, publicado en 1997, aunque los temas de Historia son sólo tres referidos a fuentes históricas, tiempo histórico y vida cotidiana desde la Prehistoria hasta la Edad Media, la mujer tiene una presencia destacada en las imágenes que luego son objeto de actividades para el alumno. En los textos escolares de Anaya de 2º curso del 1º Ciclo de ESO de Madrid y de Andalucía hay menciones a la presencia de las mujeres en los procesos históricos analizados. Esta presencia se concreta en imágenes y actividades del Neolítico, una actividad sobre Cleopatra, textos y actividades sobre la situación de la mujer en la Edad Media en las tres culturas y análisis de imágenes donde se preguntan por las actividades de las mujeres en la Edad Media.

La editorial Anaya en su libro de 2º Ciclo de ESO sigue el planteamiento de los otros libros de mostrar la presencia femenina tanto en contenidos teóricos como en actividades a lo largo del libro, aunque le da más importancia al resto de identidades colectivas analizadas. Por ejemplo, hasta la página 49 no aparece una mujer en una imagen (retrato de Jacques Louis David de Lavoisier y su esposa), en las revoluciones burguesas hay varias imágenes de mujeres que sirven para preguntar por el papel de

---

<sup>811</sup> Ídem. p. 384.

<sup>812</sup> ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABAN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Op. Cit.* 1986. P. 219

la mujer en el ciclo revolucionario, se presenta la declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana y se pide una actividad comparativa con la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano. En el tema de la Transición española se habla de las transformaciones del papel de la mujer, pero no se proponen actividades y en el arte de las vanguardias artísticas hay un apartado dedicado a la aportación femenina.

El libro de Santillana de 1º ESO de 1996 no tiene muchas referencias a la presencia femenina en el libro de texto. Una de esas referencias es un apartado denominado "Desarrollo" donde se plantea el mundo de las mujeres en la Grecia clásica con textos, documentos y actividades como una pregunta que asocia el presente y el pasado al pedirles que describan la situación de la mujer en la Grecia clásica y en la Grecia actual. Otro momento donde se plantea la presencia femenina es en el tema de Roma al explicar en los contenidos teóricos la sociedad republicana.

El manual escolar de Santillana de 2º de ESO sigue la línea del texto de 1º de ESO de realizar esporádicamente menciones a la presencia femenina en los procesos históricos analizados. De esta forma, la primera referencia aparece en la página 157 del libro cuando después de varios de textos de explicar la situación de la mujer en la Edad Media se plantea la siguiente actividad: "*¿Cuál era la situación de la mujer en Granada? ¿Por qué lo crees?*"<sup>813</sup>. Una de las pocas imágenes del mujeres en este libro de texto es el retrato ecuestre de Catalina II de Rusia en el cual se plantea la siguiente actividad: "*Observa: ¿Cómo es el retrato de Catalina de Rusia? ¿Qué elementos resaltan su poder?*"<sup>814</sup>.

En el libro de Santillana de 3º de ESO la presencia de la mujer está representada a través de contenidos y actividades relacionados con la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana y sobre la situación de la mujer en el S. XIX: "*Las revoluciones económicas y política tuvieron importantes consecuencias para el papel de la mujer en la sociedad. La Revolución industrial, al separar los espacios del trabajo y del hogar, apartó durante más de un siglo al a gran mayoría de las mujeres casadas (...). Por otra parte, la mujer sufrió una discriminación al no serle reconocidos*

---

<sup>813</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): Op. Cit. 1997. p. 157.

<sup>814</sup> Ídem. p. 219.

*plenamente los derechos civiles y políticos*<sup>815</sup>. A continuación, se plantea una actividad de investigación sobre el movimiento sufragista.

El libro de Santillana de 4º de ESO continua la tendencia de la editorial en relación a la presencia de mujeres en los procesos históricos. Se recoge su presencia, de forma significativa aunque no de una forma regular porque hay temas en que no aparece su presencia. En el tema sobre la I Guerra Mundial se introduce la cuestión de la mujer y la vida cotidiana y en el tema del período de Entreguerras también aparece la situación de la mujer y la vida cotidiana. Incluso en el apartado "desarrollos" aparece una mujer como protagonista de una biografía (Margaret de Thatcher). También se dedica un apartado "Desarrollos" a la "Revolución de la Mujer en el S. XX" y se plantea la siguiente actividad de investigación: *"Busca datos sobre la situación de la mujer en España y compárala con otros países desarrollados"*<sup>816</sup>.

El texto escolar de 1º de 1º Ciclo de ESO de SM tiene pocas referencias a la presencia de las mujeres. En el tema de Mesopotamia en relación al tema del Código de Hammurabi se plantea la siguiente cuestión: *"¿Cómo se trata a la mujer en el código de Hammurabi? ¿Piensas que siempre está sometida al hombre o es considerada igual?"*<sup>817</sup>. En el tema de Roma está la siguiente consideración a la presencia de las mujeres: *"No todas las personas libres tenían los mismos derechos: las mujeres eran consideradas inferiores a los hombres y no tenían muchos derechos ante la ley"*<sup>818</sup>.

El libro de 1º Ciclo de 2º de ESO plantea escasos contenidos y actividades que muestren la presencia de la mujer. Una de esas pocas es una actividad de investigación que describa la situación de la mujer en Al-Andalus y una comparación con el papel de la mujer en algunos países islámicos en la actualidad.

El texto escolar de Bitácora de 2º Ciclo de SM tiene una presencia femenina significativa. En el tema de las revoluciones del S. XIX sólo aparece una imagen de unas mujeres parisinas en la Asamblea Nacional. En la unidad de contenidos nº4, "La democracia", en la introducción se incluye un texto sobre el sufragio y feminismo con

---

<sup>815</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1995. p. 228.

<sup>816</sup> MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Op. Cit.* 1995. p. 145.

<sup>817</sup> SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Op. Cit.* 1996. p. 183.

<sup>818</sup> Ídem. p. 230.



un grabado de una delegada de una asociación obrera en un mitin (se relaciona los contenidos teóricos con una imagen para hacer la idea más significativa). Se explica la relación entre sufragio y feminismo: *"Frente a la exclusión de las mujeres de la vida política surgen movimientos en los países industrializados reclamando el derecho al voto y la igualdad con el hombre, así como el acceso de la mujer a esferas que hasta entonces le estaban prohibidas"*<sup>819</sup>. Además de los contenidos teóricos, se propone al alumnado actividades como preguntar a mujeres cómo era la situación de la mujer cuando empezaron sus estudios y cómo ha cambiado. En el tema de la I Guerra Mundial también se ha tratado la incorporación de la mujer al mundo del trabajo con preguntas para el alumnado. En el tema "A finales del Segundo Milenio" hay un apartado titulado "La mayoría del edad del feminismo" en el que se plantea que tiene que haber importantes cambios: *"Sin embargo, las ideas sobre los aspectos básicos no habían cambiado. Era necesario replantearse conceptos tales como el trabajo doméstico, la maternidad, la familia y la sexualidad. El movimiento feminista tomó fuerza en EE. UU y en Europa Occidental"*<sup>820</sup>. Se plantean actividades de reflexión al alumnado para fomentar la igualdad de género: *"Si eres mujer, ¿te gustaría quedarte en casa a cuidar a tus hijos y trabajar sólo un par de horas diarias? Si eres hombre ¿Te parecería bien que tu mujer tuviera un puesto de trabajo mejor pagado y de mayor responsabilidad que el tuyo?"*<sup>821</sup>.

El libro Milenium de la editorial SM tiene escasas referencias a la presencia de las mujeres en procesos históricos. En concreto, hemos analizado en el libro tres ocasiones o momentos. El primer momento es en el tema 5, "El avance de la ciencia y la transformación de la cultura", cuando se expone la relación entre Camille Claudel y Auguste Rodin: *"El alcanzó la fama y vio reconocida su obra. Ella, su joven discípula y amante, no pudo ir a una academia de Bellas Artes porque era mujer, pero durante toda su vida luchó por ser escultora"*<sup>822</sup>. A partir de la información presentada y la imagen de una de sus obras se plantea al alumnado la siguiente cuestión: *"¿Podrías sacar algunas conclusiones sobre la situación de la mujer en la segunda mitad del S. XIX a partir de la información que te proporciona esta imagen?"*<sup>823</sup>. La siguiente ocasión en donde se presenta al alumnado la presencia de la mujer en procesos

---

<sup>819</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Op. Cit.* 1998. p. 59.

<sup>820</sup> Ídem. p. 258.

<sup>821</sup> Ídem. p. 259.

<sup>822</sup> SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Op. Cit.* 1998. p. 85

<sup>823</sup> Ídem. p. 85.

históricos es en el tema 8 dedicado al movimiento obrero, al proponer la siguiente actividad que es la última actividad de ese tema: *"Entre los objetivos de las obreras de la Internacional y de anarquistas y socialistas estuvo la emancipación de la mujer, que se consideraba doblemente oprimida: por el sistema capitalista y por los hombres. Elabora un informe escrito por una mujer representante de sus compañeras en que se exponga estas ideas"*<sup>824</sup>. La última vez que aparece la presencia de las mujeres es una actividad del tema "Arte, cultura y sociedad a finales del S. XX" en el apartado "Aprender a investigar" que consiste en realizar una investigación sobre la situación de la mujer realizando los siguientes pasos: 1º búsqueda de informaciones estadística, 2º Estudio de la imagen de la mujer en los medios de comunicación, 3º comparación de experiencias de varias mujeres y 4º interpretación de los datos con una puesta en común en el grupo de alumnos.

El libro de 3º de ESO de Vicens Vives sólo tiene dos referencias a la presencia de las mujeres en procesos históricos. Uno es un texto sobre la educación de las mujeres en el S. XVIII que critica la escasa educación de las mujeres nobiliarias y otro es el cuadro de Las segadoras de Millet que lleva la siguiente nota explicativa: *"(...) El artista intenta en definitiva transmitirnos un mensaje, una queja sobre las condiciones duras del trabajo de la mujer en la sociedad del S. XIX"*<sup>825</sup>. El libro de 4º de ESO continua con este rasgo de tener escasas referencias a la presencia femenina en los procesos históricos.

El libro Tiempo de 1º de ESO de Vicens Vives no recoge prácticamente contenidos ni actividades que nos hable de la presencia de mujeres en este caso en los temas analizados que eran dos, el de España y la Unión Europea y el de la Constitución de 1978.

El texto escolar Tiempo de 3º de ESO plantea la presencia de las mujeres en procesos históricos en determinadas momentos ya usados por otros libros de texto analizados. Al tratar la Revolución francesa al explicar el papel de los sans-culotte. En el tema de las revoluciones burguesas dedica un texto explicativo, una imagen y dos preguntas planteadas al alumnado sobre el sufragismo. Las actividades planteadas al alumnado son las siguientes: *"Define el concepto de sufragismo y anota los datos*

---

<sup>824</sup> Ídem. p. 85.

<sup>825</sup> BENEJAM, Pilar; FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Op. Cit.* 1994. P. 205

*cronológicos que posees sobre el acceso de la mujer al sufragio universal; Desarrolla, en pocas palabras y por escrito, tu opinión sobre la igualdad de derechos políticos de los hombres y de las mujeres*"<sup>826</sup>. Los otros momentos en donde se habla de la participación de las mujeres al tratar la I Guerra Mundial y la II Guerra Mundial en su imagen usada en la propaganda belicista y en su incorporación al mundo laboral.

El manual escolar Tiempo de 4º de ESO realiza un tratamiento escaso de la presencia de la mujer en los temas planteados. Por ejemplo, en el tema 4º se propone realizar una actividad de biografías de personajes históricos de mediados del S. XX y no hay ninguna personalidad femenina<sup>827</sup>. El otro momento en donde se hace manifiesta la presencia femenina en el libro de texto es el tema 7º, "España en democracia" con una fotografía de una manifestación a favor del aborto y con un texto explicativo que habla de la incorporación de la mujer a la vida pública: *"Por otro lado, la estructura social también se ha transformado en otros aspectos. Quizás el más relevante sea la espectacular incorporación de la mujer a la vida pública (enseñanza, trabajo, política...) respaldada legalmente por la Constitución, que consagra el principio de igualdad y no discriminación por razón de sexo. Al nuevo papel de la mujer hay que añadir los cambios en la estructura familiar: un espectacular (descenso de la tasas de natalidad (1,6% en 1995), aumento de las familias monoparentales (sólo padre y madre), retraso de la edad de matrimonio y de la de reproducción"*<sup>828</sup>. Para reforzar estos contenidos se plantea la siguiente actividad sin ningún tipo de gráfico o imagen: *"¿Cuáles son los grandes cambios respecto a la mujer y la familia?"*<sup>829</sup>.

---

<sup>826</sup> FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; LLORENS SERRANO, M.; ORTEGA CANADELL, R.; ROIG OBIOL, J.: *Op. Cit.* 1996. p. 78.

<sup>827</sup> FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; PONS GRANJA, J.: *Op. Cit.* 1997. p. 63.

<sup>828</sup> Ídem. p. 105.

<sup>829</sup> Ídem. p. 105.

#### **9.4. CONCLUSIONES.**

##### **IDENTIDADES COLECTICAS ENTRE 1975-1985.**

Los manuales escolares del período 1975-1985 realizan una presentación del origen de España como Estado y como nación con la finalidad de crear un sentimiento de identificación con España por parte del alumnado de una forma muy diversa tanto en los libros de 1º de BUP como de 3º de BUP. Podemos afirmar que cada libro plantea una visión distinta.

Los libros de Anaya de 1º de BUP y de 3º de BUP confeccionado por Julio Valdeón y otros autores entienden que España se configura como una realidad estatal con los Reyes Católicos. No hablan de la presencia de España de nacionalismos y cuando los explican en el panorama europeo del S. XIX los presentan de una forma negativa. Los libros de 1º de BUP y de 3º de BUP elaborados por Antonio Domínguez Ortiz y otros autores hablan de que el Estado español es una creación histórica con unos momentos claves: Edad Media, Reyes Católicos, el S. XVIII y el S. XIX. Estos libros de texto hablan de movimientos regionalistas en España pero no de nacionalismos. Es de destacar que dos libros de texto de la misma editorial en el mismo periodo plantean dos visiones distintas sobre la misma cuestión.

Los libros de la editorial Santillana en 1º de BUP y en 3º de BUP emplean el término de España desde la Antigüedad y entienden la existencia de una comunidad nacional desde este período. El matrimonio de los Reyes Católicos es un paso hacia la posterior unidad nacional y con los Austrias hablan de nación española.

La editorial SM dentro de su línea más tradicional, como hemos comentado en el análisis de las corrientes historiográficas y didácticas, plantea el Estado español como un ser vivo que tiene su primera manifestación con el reino visigodo. A finales del S. XIX e inicios del S.XX no habla de nacionalismos sino del regionalismo catalán.

Los autores de la editorial Vicens Vives evitan usar el término de España en la Edad Antigua, Edad Media y en la Edad Moderna. Hablan de que los Reyes Católicos y los Austrias no recibían la denominación de reyes de España, sino de reyes o condes de los diversos territorios que dirigían. Definen la organización política de los Reyes Católicos como una "unión federal" de Estados. Por último, el catalanismo está presente en sus libros de texto en el S. XIX y en el S. XX.

En relación al sentimiento de pertenencia a un determinado territorio-región de España ningún libro de los analizados hace un planteamiento de dedicar apartados a determinadas regiones de España porque estamos hablando de libros que se rigen por el Plan de Estudios de Villar Palasí. Aunque hay que tener en cuenta que en los años en que se publican estos libros ya está en vigor la organización territorial de las Comunidades Autónomas y sólo el libro de Anaya de Julio Valdeón y otros autores plantean un apartado relacionado con el Estado de las Autonomías y un mapa (una imagen con el poder simbólico que conlleva) de la nueva organización del Estado español. Los textos escolares hablan de movimientos relacionados con el territorio de distinta forma lo único que tienen en común es que ninguno habla de nacionalismos y el término más usado es el de regionalismo. Todos reconocen la existencia de estos movimientos, pero casi todos ignoran la organización del Estado español a partir de 1978 con lo cual no se trabaja en el alumnado la identificación con esta nueva organización.

Todos los libros de este período tienen un rasgo en común ninguno dedica contenidos teóricos ni actividades prácticas a explicar que es un sistema democrático y ,en concreto, a presentar los rasgos del sistema democrático español resultante de la Constitución de 1978. La principal razón podría encontrarse en que la legislación educativa es anterior a nuestro actual sistema político. Sin embargo, en los libros de la década de 1980 podría haber existido un interés didáctico por introducir en los manuales escolares algún apartado sobre este aspecto teniendo en cuenta la importancia de que la población se identificará con esta joven organización política.

En los libros de 1º de BUP de todas las editoriales se omite hablar del sistema político español en un tema que habla de los sistemas políticos en la actualidad. Distinta es la situación de los libros de 3º de BUP que tienen que tratar la Historia de España. Sin embargo, todos tienen en común lo que hemos comentado antes ningún libro trata sobre los rasgos del sistema democrático español y cuando se plantea el tema de la Transición democrática lo que se hace es una exposición de hechos políticos en los que se otorga un importante protagonismo al rey Juan Carlos I.

A la hora de tratar la identidad europea casi todos los libros la hacen de una forma parecida. Los libros de 3º de BUP prácticamente no tratan esta cuestión, pero

los libros de 1º de BUP por su temática si lo hacen. El planteamiento común es una visión positiva de la CEE y una posición eurocéntrica en sus planteamientos.

La última de las identidades colectivas analizadas es la identidad de género. En esta identidad también todos los libros estudiados coinciden en ignorar o escatimar la presencia de las mujeres en los procesos históricos presentados lo que supone menospreciar su papel en las sociedades del pasado y del presente.

Las principales conclusiones en el análisis de la construcción de las identidades colectivas en el período 1975-1985 es que los libros de texto no transmiten al alumnado una imagen clara de cómo se ha formado el Estado español y de los rasgos del Estado español regido por la Constitución de 1978. Además, en relación a los anteriores apartados de este trabajo de investigación, las actividades didácticas sobre estos aspectos son mínimas, se apuesta por los contenidos y por las imágenes para la creación de esas identidades colectivas. El sentimiento de pertenencia a un Estado con diversos territorios que se configuran en Comunidades Autónomas es mínimo, recordemos que sólo un libro presenta un mapa de Comunidades Autónomas. Todos transmiten una idea de pertenencia a Europa y que los principales procesos históricos tienen su origen en este continente. Y, por último, todos ignoran la presencia femenina en las sociedades.

**GRÁFICO N°68. Tabla resumen identidades 1º BUP, 1975-1985**

	<b>ANAYA</b>	<b>SANTILLANA</b>	<b>SM</b>	<b>VICENS VIVES</b>
<b>IDENTIDAD ESPAÑA</b>	<p><b>Valdeón y otros:</b> España se configura como realidad estatal Reyes Católicos. Nacionalismos negativos</p> <p><b>Domínguez y otros:</b> duda de la existencia de España en la Antigüedad; Reyes Católicos una monarquía gobernando territorio español; Carlos V monarquía hispánica unidad al exterior dividida interior.</p>	<p><b>Edición 1975:</b> uso término España para la Edad Antigua. Matrimonio Reyes Católicos es un paso hacia la posterior unidad nacional.</p> <p><b>Edición 1985:</b> España Estado con los Reyes Católicos. Nación española con los Austrias.</p>	<p><b>Edición 1981:</b> Visigodos 1º estado español.</p> <p><b>Edición 1985:</b> Estado español como un ser vivo. Visigodos 1º estado español</p>	<p><b>Edición 1975 y 1985:</b> Se evita usar el término de España en la Antigüedad, en la Edad Media y en la Edad Moderna.</p>
<b>IDENTIDAD TERRITORIAL-REGIONAL.</b>	<p><b>Valdeón y otros:</b> No.</p> <p><b>Domínguez y otros:</b> No</p>	<p><b>Edición 1975:</b> No</p> <p><b>Edición 1985:</b> No</p>	<p><b>Edición 1981:</b> No</p> <p><b>Edición 1985:</b> No</p>	<p><b>Edición 1975 y 1985:</b> No</p>
<b>IDENTIDAD POLÍTICA: ESPAÑA DEMOCRÁTICA</b>	<p><b>Valdeón y otros:</b> Se omite definir la realidad política de España</p> <p><b>Domínguez y otros:</b> Se omite definir la realidad política de España</p>	<p><b>Edición 1975:</b> No.</p> <p><b>Edición 1985:</b> España dentro democracias liberales. Actividad didáctica.</p>	<p><b>Edición 1981:</b> No</p> <p><b>Edición 1985:</b> No</p>	<p><b>Edición 1975 y 1985:</b> No se hace referencia al sistema político español.</p>
<b>IDENTIDAD EUROPEA</b>	<p><b>Valdeón y otros:</b> Visión positiva de la CEE y eurocentrismo.</p> <p><b>Domínguez y otros:</b> Eurocentrismo</p>	<p><b>Edición 1975:</b> Eurocentrismo.</p> <p><b>Edición 1985:</b> sin mención</p>	<p><b>Edición 1981:</b> No</p> <p><b>Edición 1985:</b> No</p>	<p><b>Edición 1975 y 1985:</b> Eurocentrismo.</p>
<b>IDENTIDAD DE GÉNERO.</b>	<p><b>Valdeón y otros:</b> No</p> <p><b>Domínguez y otros:</b> Sólo una imagen con presencia femenina.</p>	<p><b>Edición 1975:</b> exclusión visión historia. Alguna cuestión sobre situación mujer</p> <p><b>Edición 1985:</b> Escasas referencias. Beatriz Galindo y Rosalía de Castro.</p>	<p><b>Edición 1981:</b> No</p> <p><b>Edición 1985:</b> Citar los hombres más conocidos de las civilizaciones. Ignorar mujeres.</p>	<p><b>Edición 1975 y 1985:</b> sin referencia a presencia femenina.</p>

**GRÁFICO Nº 69. Tabla resumen identidades 3º BUP 1975-1985.**

	<b>ANAYA</b>	<b>SANTILLANA</b>	<b>SM</b>	<b>VICENS VIVES</b>
<b>IDENTIDAD ESPAÑA</b>	<b>Valdeón y otros, 1977 y 1985:</b> España no existe desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna. España nación como un ser vivo. Ausencia de nacionalismos. <b>Domínguez y otros:</b> Estado español creación histórica momentos claves: Edad Media, Reyes Católicos, S. XVIII y S. XIX. Si regionalismo y no nacionalismo	<b>Edición 1975 y 1985:</b> Existencia de una comunidad nacional desde la Edad Antigua. Evolución de la nación y del Estado.	<b>Edición 1982:</b> Término España como referencia geográfica. S. XVII se habla de españoles y de nación. España y católico. S. XIX no nacionalismos. S. XX regionalismo catalán.	<b>Edición 1977 y 1982:</b> Se cuestiona el término de España desde la Antigüedad hasta el S. XVIII. No rey de España, sino reyes de.... Reyes Católicos unión "federal" de Estados. Catalanismo presente en el S. XIX y XX.
<b>IDENTIDAD TERRITORIAL-REGIONAL.</b>	<b>Valdeón y otros, 1977 y 1985:</b> Se ignora movimientos nacionalista en el S. XIX; Al final del franquismo desarrollo por la opresión; en 1977 habla de regiones con autonomía; en 1985 nuevo apartado "Estado de las autonomías". No uso nacionalismos. <b>Domínguez y otros:</b> Constitución de 1978 plurinacionalidad y regionalización.	<b>Edición 1975 y 1985:</b> Existencia de un hecho diferencial regional. Peticiones autonomistas. Regionalismo asociado a democracia en la actualidad	<b>Edición 1982:</b> se habla de una reorganización territorial. Se habla de regiones. No se explica la división territorial del Estado español de la Constitución de 1978.	<b>Edición 1977 y 1982:</b> se habla de territorios con autonomía desde la Edad Media hasta el S. XVIII. Explicación del regionalismo catalán en el S. XIX y del problema regional en la II República.
<b>IDENTIDAD POLÍTICA: ESPAÑA DEMOCRÁTICA</b>	<b>Valdeón y otros, 1977 y 1985:</b> transición a un sistema democrático y plural. Ordenamiento con regiones con autonomía; 1985 imágenes para indicar sistema parlamentario y protagonismo del rey Juan Carlos I <b>Domínguez y otros:</b> Juan Carlos I paso del franquismo a la democracia.	<b>Edición 1975 y 1985:</b> España vive una nueva etapa cuya evolución esta fraguándose. No se habla de democracia ni de sus rasgos.	<b>Edición 1982:</b> Mención a la Constitución de 1978 sin trabajar los rasgos de un sistema democrático.	<b>Edición 1977 y 1982:</b> Exposición de hechos políticos desde 1975 a noviembre de 1977. No explicación significación de un sistema liberal democrático. En 1982 ningún cambio
<b>IDENTIDAD EUROPEA</b>	<b>Valdeón y otros, 1977 y 1985:</b> sin mención. <b>Domínguez y otros:</b> Sin mención	<b>Edición 1975 y 1985:</b> sin mención	<b>Edición 1982:</b> sin mención	<b>Edición 1977 y 1982:</b> sin mención
<b>IDENTIDAD DE GÉNERO.</b>	<b>Valdeón y otros, 1977 y 1985:</b> sin mención. <b>Domínguez y otros:</b> escasa presencia	<b>Edición 1975 y 1985:</b> sin mención	<b>Edición 1982:</b> Menciones escasas como personajes políticos	<b>Edición 1977 y 1982:</b> sin mención



## IDENTIDADES COLECTICAS ENTRE 1986-1994

En el período 1986-1994 la base legal de los libros de texto es la misma que la del período anterior, aunque se observa algún pequeño cambio en la construcción de las identidades colectivas en alguno de los manuales analizados. Hay que destacar, como ya comentamos en el apartado de las estrategias didácticas, que en este período las actividades didácticas no sufren grandes cambios. Por lo tanto, no se plantean muchas actividades didácticas que hagan al alumnado reflexionar y asimilar las identidades colectivas aportadas por el libro de texto. De esta forma, la construcción de las identidades colectivas se realizará fundamentalmente a través de los contenidos y de las imágenes como en el período 1975-1985.

En relación a la identidad nacional hay que seguir hablando que ningún libro plantea una visión común sobre los orígenes y formación del Estado español.

Anaya en 1986 publica reediciones de libros del período anterior, pero en 1987 realiza un nuevo manual de 1º de BUP y de 3º de BUP que suponen un cambio en el tratamiento del origen y formación del Estado español que sirve para la creación de la identidad nacional. Estos nuevos libros de texto no emplean el término España hasta el S. XVIII y el S. XIX y apuestan por defender una evolución histórica de la organización territorial de España.

La editorial Santillana en su libro de 3º de BUP de 1986 es la que más preocupación tiene porque el alumnado reflexione sobre la formación del Estado español y a qué llamamos España. Dedicar dos apartados del libro de texto para reflexionar sobre el término de España en la Edad Media y en la Edad Moderna. El libro cuestiona el uso del título de reyes de España para los Austrias y utiliza el término de España haciendo una referencia a un Estado a partir del S. XVIII.

La editorial SM y Vicens Vives prácticamente en este aspecto de las identidades colectivas no tienen cambios en relación al período anterior. La principal diferencia con el período anterior es que Vicens Vives al tratar el tema del catalanismo explica el origen de este proceso histórico con múltiples factores entre los que se encuentra el carácter centralizador de la Restauración. Además, explica que el catalanismo no supone una negación de España, sino que habla de una doble identidad española y catalana. También destaca porque es el único libro de todos los comentados desde 1975 al 2000

que habla del nacionalismo español exacerbado del franquismo. En ningún libro se plantea la cuestión del nacionalismo español.

En el tratamiento del aspecto de la identidad territorial dentro del Estado español hay grandes diferencias, aunque lo que tienen en común todos es su desatención al plantear actividades significativas al alumnado. La editorial SM durante este período no modifica sus libros en este aspecto, a pesar de que en estos años en España se desarrolla el Estado de las Autonomías. Santillana plantea que la diversidad regional de España ha creado un problema regional a lo largo de la Historia: en la Edad Media diversidad de reinos. Con los Austrias una estructura semifederalista. Uniformidad institucional con los Borbones en el S. XVIII. Regionalismo con acciones políticas en el S. XIX. Durante la II República organización estatal regionalizada. Y, finalmente, con la Constitución de 1978 Estado de las Autonomías pero dentro de un Estado unitario.

Anaya en su libro de 3º de BUP renovado en 1987 y el texto escolar de Vicens Vives coinciden en hablar de nacionalismos (periféricos) en el S. XIX en España. Vicens Vives destaca el nacionalismo catalán y da menor importancia al nacionalismo vasco lo cual se observa en el tratamiento exhaustivo que hace del Estatuto de Autonomía de 1932. El libro de texto de esta editorial no hace mención a la organización territorial de la Constitución de 1978. Anaya si hace mención a la organización territorial de la Constitución de 1978 e incluye un mapa de las comunidades autónomas con sus respectivas banderas. Sin embargo, no plantea ninguna actividad al alumnado.

En el tratamiento del aspecto de la identidad territorial dentro del Estado español hay grandes diferencias aunque lo que tienen en común todos es su desatención al plantear actividades significativas al alumnado. La editorial SM durante este período no modifica sus libros en este aspecto, a pesar de que en estos años en España se desarrolla el Estado de las Autonomías. Santillana plantea que la diversidad regional de España ha creado un problema regional a lo largo de la Historia: En la Edad Media diversidad de reinos. Con los Austrias una estructura semifederalista. Uniformidad institucional con los Borbones en el S. XVIII. Regionalismo con acciones políticas en el S. XIX. II República organización estatal regionalizada. Y, finalmente, con la Constitución de 1978 Estado de las Autonomías pero dentro de un Estado unitario.

Anaya en su libro de 3º de BUP renovado en 1987 y el texto escolar de Vicens Vives coinciden en hablar de nacionalismos (periféricos) en el S. XIX en España. Vicens Vives destaca el nacionalismo catalán y da menor importancia al nacionalismo vasco lo cual se observa en el tratamiento exhaustivo que hace del Estatuto de Autonomía de 1932. El libro de texto de esta editorial no hace mención a la organización territorial de la Constitución de 1978. Anaya si hace mención a la organización territorial de la Constitución de 1978 e incluye un mapa de las comunidades autónomas con sus respectivas banderas. Sin embargo, no plantea ninguna actividad al alumnado.

La identidad europea no es tratada en los libros de Vicens Vives y SM. En el libro de Santillana tiene escasas referencias como la incorporación de España a la CEE. La editorial Anaya en sus libros de 1987 es la que más trabaja este aspecto. Se menciona la adhesión de España a la CEE, se propone una actividad y se incluye una imagen de Juan Carlos I con el Parlamento europeo.

Los libros de texto siguen tratando la presencia de la mujer en los procesos históricos de una forma poco representativa. Vicens Vives y SM prácticamente no la mencionan. Santillana con una mínima presencia pero con comentarios, por ejemplo, sobre Isabel II que en monarcas varones que protagonizaron acontecimientos sentimentales parecidos no se realizan. Por último, el libro de Anaya es el que hace una mayor referencia a la presencia femenina, por ejemplo en la cuestión del voto, e incluso se plantean actividades.

**GRÁFICO N°70. Tabla resumen identidades BUP 1986-1994**

	ANAYA	SANTILLANA	SM	VICENS VIVES
<b>IDENTIDAD ESPAÑA</b>	<p><b>Valdeón 1º BUP, 1986:</b> Igual ediciones de 1977 y 1985</p> <p><b>Domínguez Ortiz, 1º BUP, 1986:</b> Igual</p> <p><b>Edición 1º BUP, 1987:</b> España como referencia geográfica. No mención en la Edad Media y moderna.</p> <p><b>Edición 3º BUP, 1987:</b> Uso del término España con el S. XVIII y el S. XIX. Evolución histórica de la organización territorial en España. Uso de la Constitución de 1978 definición organización territorial.</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1986:</b> Dedicar dos apartados a reflexionar sobre el término de España en la Edad Media y en la Edad Moderna para analizar el sentimiento de pertenencia a una nación española. Austrias nos reyes de España. Utilización del término España a partir del S. XVIII.</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1987:</b></p> <p>Igual que en 1982.</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1994:</b> Se evita el uso de España desde la Prehistoria al S. XVIII. Rechaza el término de Reyes de España para los Reyes Católicos y para los Austrias. Federación de reinos.</p> <p>Restauración carácter centralizador explica la aparición del catalanismo (no negación de España). Doble identidad.</p> <p>Franquismo: nacionalismo español exacerbado.</p>
<b>IDENTIDAD TERRITORIAL-REGIONAL.</b>	<p><b>Valdeón 1º BUP, 1986:</b> Igual ediciones de 1977 y 1985</p> <p><b>Domínguez Ortiz, 1º BUP, 1986:</b> Igual edición de 1978</p> <p><b>Edición 1º BUP</b></p> <p><b>BUP, 1987:</b> Explicación del nacionalismo europeo del S. XIX, no nacionalismos españoles.</p> <p><b>Edición 3º BUP, 1987:</b> Nacionalismos S XIX. Constitución de 1931. Constitución 1978-mapa-Estatutos sin actividades</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1986.</b> Se plantea que la diversidad regional ha creado un problema regional a lo largo de la Historia. Edad Media-Reinos. Austrias estructura semifederalista. Uniformidad institucional del Estado con los Borbones. S. XIX regionalismo con acciones políticas. II República organización Regionalizada. Constitución 1978, Estado de las Autonomías en un Estado unitario</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1987:</b> Igual que en 1982, a pesar del desarrollo del Estado de las Autonomías.</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1994:</b> Regiones con autonomía desde Reyes Católicos. Nacionalismos en el S. XIX. Catalanismo como sentimiento de diferenciación de un nacionalismo español centralizador. Compartido por la sociedad catalana. Menor importancia del nacionalismo vasco.</p> <p>Importancia del Estatuto de Autonomía de 1932.</p> <p>No se menciona la organización territorial de la Constitución de 1978</p>
<b>IDENTIDAD POLÍTICA: ESPAÑA DEMOCRÁTICA</b>	<p><b>Valdeón 1º BUP, 1986:</b> Igual ediciones de 1977 y 1985</p> <p><b>Domínguez Ortiz, 1º BUP, 1986:</b> Igual edición de 1978</p> <p><b>Edición 1º BUP, 1987:</b> Actividad de relacionar sistema parlamentario inglés y absolutista del S. XVIII con el español de la actualidad</p> <p><b>Edición 3º BUP, 1987:</b> España democrática. Constitución 1978 e imágenes. Sin actividades didácticas</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1986:</b></p> <p>Importancia de personajes políticos en su consecución.</p> <p>Explicación sistema político Constitución 1978</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1987:</b> Igual que en 1982. Desatención.</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1994:</b></p> <p>Oposición al régimen franquista antidemocrático.</p> <p>La transición política es un proceso político complejo resultado de varios factores.</p> <p>No actividades didácticas.</p>

<b>IDENTIDAD EUROPEA</b>	<p><b>Valdeón 1º BUP, 1986:</b> Igual ediciones de 1977 y 1985</p> <p><b>Domínguez Ortiz, 1º BUP, 1986:</b> Igual edición de 1978</p> <p><b>Edición 1º BUP, 1987:</b> Adhesión de España a la CEE en 1986. Actividad.</p> <p><b>Edición 3º BUP, 1987:</b> Fotografía de Juan Carlos I con Parlamento europeo.</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1986:</b> Escasas referencias. Incorporación España a la CEE</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1987:</b> Sin mención.</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1994:</b> Sin mención</p>
<b>IDENTIDAD DE GÉNERO.</b>	<p><b>Valdeón 1º BUP, 1986:</b> Igual ediciones de 1977 y 1985</p> <p><b>Domínguez Ortiz, 1º BUP, 1986:</b></p> <p><b>Edición 1º BUP, 1987:</b> Mención y referencia. Conquista voto femenino. Actividad didáctica</p> <p><b>Edición 3º BUP, 1987:</b> mención en alguna actividad y contenido teórico.</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1986:</b> Mínima presencia. Isabel II rasgos que con un rey varón no se realiza.</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1987:</b> .</p>	<p><b>Edición 3º BUP, 1994:</b> Prácticamente sin mención</p>

## IDENTIDADES COLECTIVAS ENTRE 1995-2000

Los libros analizados del período 1995-2000 presentan importantes cambios en la construcción de las identidades colectivas. Estos cambios hay que ponerlos en relación con el abandono de la LOGSE de una identidad nacional única de la LGE. La LOGSE apuesta por una identidad colectiva plural donde el alumnado es miembro de un Estado democrático y plural, forma parte de una Comunidad Autónoma, se incluye dentro del proyecto de integración de la Unión Europea y comparte unos valores teóricos de igualdad de género. Estos cambios se observan en las distintas identidades analizadas. Además, como ya mencionamos en el capítulo de las estrategias didácticas, este aspecto se trabajará con más actividades didácticas.

La visión de cómo se ha formado España como Estado y como nación se ha homogeneizado un poco más que en los anteriores períodos, aunque tampoco podemos hablar de una visión clara y unitaria que se transmita al alumnado. Anaya, Santillana y Vicens Vives comparten evitar usar el término España hasta el S. XVIII y todos comparten que en la actualidad es un Estado unitario pero que acepta la diversidad de sus territorios.

Las editoriales de Vicens Vives y SM en sus libros no tienen contenidos dedicados a analizar procesos históricos en una determinada Comunidad Autónoma. Ambos libros reconocen la existencia de identidades territoriales con reivindicaciones políticas que se han visto recogidas en la Constitución de 1978. De esta forma se asocia democracia con estas reivindicaciones territoriales. Los libros de Anaya y Santillana tienen ediciones pensadas para determinadas Comunidades Autónomas en donde se incluye algún apartado en el que se analizan procesos históricos en esas Comunidades Autónomas. La idea que se transmite en ambas editoriales es que estos territorios están presentes en todos los períodos históricos, puesto que cada período tienen un apartado con el título de su territorio y se localizan mediante mapas actuales de las Comunidades Autónomas. Hay que destacar que mientras se evita usar el término de España hasta el S. XVIII en estos libros, se usa el término de al Comunidad Autónoma desde la Prehistoria. El resultado es la creación de una doble identidad por un lado al Estado español y, por otro lado, a una Comunidad Autónoma que también tiene un origen histórico. Es una doble identidad complementaria en la que la Comunidad Autónoma siempre está relacionada con el Estado español. Uno de los rasgos del Estado español es el reconocimiento de esta diversidad territorial.

Todos los libros de texto de este período transmiten en sus contenidos y actividades didácticas (mediante un aprendizaje significativo) una misma visión de una España como un Estado democrático. No sólo se menciona, sino que se plantean los rasgos del sistema político español para su conocimiento por el alumnado, algo básico para que todos los ciudadanos conozcan sus derechos y sus deberes. Además, todos transmiten una misma visión del proceso que ha llevado a España a la democracia actual, la Transición democrática. Todos los textos escolares plantean este proceso como un período complejo en el que han sido claves los protagonistas políticos (en especial, el rey Juan Carlos I) con unos valores positivos.

Otro rasgo común de todos los libros es la visión europeísta en el que destaca la integración de España a la Unión Europea. Casi todos tienen contenidos relacionados con la Unión Europea (instituciones e Historia) y en los contenidos de Historia se busca siempre las relaciones que desde la Península Ibérica se han mantenido con Europa. En gran parte de los libros se ha abandonado el posicionamiento eurocéntrico que era común a todos los libros de 1º de BUP.

En cuanto a la identidad de género, hay libros como los de SM que tienen todavía una escasa presencia de las mujeres en los procesos históricos y otros libros como el de Anaya en que su presencia es mayor. Lo que hay que destacar es que todos plantean actividades didácticas en relación a la igualdad de género y casi todos tratan la presencia de la mujer en los mismos procesos históricos: Revolución francesa, movimiento sufragista del S. XX, incorporación de la mujer al mundo laboral en la I y II Guerra Mundial y la revolución de finales del S. XX con la incorporación de las mujeres al mundo laboral con sus múltiples consecuencias.

**GRÁFICO Nº71. Tabla resumen identidades ESO 1995-2000**

	ANAYA	SANTILLANA	SM	VICENS VIVES
<b>IDENTIDAD ESPAÑA</b>	<p><b>1º Ciclo 1º:</b> sin mención</p> <p><b>2º Ciclo 2º:</b> Se evita usar el término España. Idea de espacio común. División política</p> <p><b>2º Ciclo:</b> Monarquía Hispánica (respeto territorios), Borbones S. XVIII (unificación política España), Constitución 1978 y Borbones actuales síntesis unidad de España y respeto a la diversidad.</p>	<p><b>1º ESO:</b> Se evita usar el término y la imagen de España desde la Prehistoria hasta el 1000.</p> <p><b>2º ESO:</b> Durante la Edad Media no uso término de España (contenidos-mapas). Desde la Edad Moderna utilización frecuente del término España (actividades).</p> <p><b>3º ESO:</b> Guerra de Independencia asociada a Nación española.</p> <p><b>4º ESO:</b> España como Estado plural. Nacionalismos</p>	<p><b>1º Ciclo 1º:</b> Se evita usar para la Prehistoria y la Historia Antigua el término España, aunque se reconoce que la pluralidad actual tiene sus orígenes en estos periodos.</p> <p><b>1º Ciclo 2º:</b> Contradicción en el tema 6 el origen del Estado español unidad Coronas de Castilla y de Aragón y el tema 12 se habla de separación de Estados.</p> <p><b>2º Ciclo Bitácora:</b> España inicio S.XVIII conglomerado de territorios con leyes distintos.</p> <p><b>2º Ciclo Milenium:</b> No trata sobre la formación del Estado español. Estado actual asociación democracia y reivindicaciones autonómicas</p>	<p><b>3º ESO, 1994:</b> No contenidos de España.</p> <p><b>4º ESO, 1995:</b> No contenidos de España.</p> <p><b>Tiempo 1º ESO:</b> No contenidos</p> <p><b>Tiempo 3º ESO:</b> Antes de Felipe V varios Estados que él centralizó</p> <p><b>Tiempo 4º ESO:</b> No tiene contenidos con el origen del Estado español</p>
<b>IDENTIDAD TERRITORIAL-REGIONAL.</b>	<p><b>1º Ciclo 1º:</b> sin mención</p> <p><b>1º Ciclo 2º:</b> referencias a Madrid y a Andalucía desde la Prehistoria a la Edad Media.</p> <p><b>2º Ciclo:</b> Existencia de territorios con entidad propia dentro del Estado español. Estado de las Autonomías.</p>	<p><b>1º ESO:</b> sin mención. Libro analizado no apartado CC. AA</p> <p><b>2º ESO:</b> Referencias a la Comunidad Autónoma en contenidos y mapas. Presencia de la CC. AA en periodos históricos.</p> <p><b>3º ESO:</b> reconocimiento de nacionalismos en España en e S. XIX. Existencia de territorios propios con "espíritu propio". En Andalucía con el ejemplo de Cádiz se relación con la idea de nación y de patria española.</p> <p><b>4º ESO:</b> España es un Estado diverso existencia de nacionalismos. Eliminación contenido Constitución 1978 por una explicando el origen de Comunidad Autónoma</p>	<p><b>1º Ciclo 1º:</b> Edición nacional. Pluralidad de España por mosaico de culturas.</p> <p><b>1º Ciclo 2º:</b> sin mención.</p> <p><b>2º Ciclo Bitácora:</b> no contenidos dedicados a territorios. En el tema de los nacionalismos habla de nacionalidades en España</p> <p><b>2º Ciclo Milenium:</b> Restauración desarrollo de los nacionalismos periféricos. Se asocia reivindicaciones democráticas con reivindicaciones autonómicas-nacionalistas de comunidades históricas.</p>	<p><b>3º ESO, 1994:</b> No contenidos de España</p> <p><b>4º ESO, 1995:</b> No contenidos de España.</p> <p><b>Tiempo 1º ESO:</b> Contenidos Constitución 1978. Actividades de investigación y reflexión identificación alumnado con su territorio.</p> <p><b>Tiempo 3º ESO:</b> La acción política de Felipe V reconoce la existencia de varios Estados que el centraliza y reconoce fueros en Navarra y País Vasco. Diversidad en los orígenes del Estado español. Actividad sobre el folclore de las CC. AA.</p> <p><b>Tiempo 4º ESO:</b> Reconocimiento que desde el franquismo sentimientos de identidad territorial. Desarrollo en la Transición. Recogidos en la Constitución. Estado de las Autonomías.</p>
<b>IDENTIDAD POLÍTICA: ESPAÑA DEMOCRÁTICA</b>	<p><b>1º Ciclo 1º:</b> sin mención.</p> <p><b>1º Ciclo 2º:</b> sin</p>	<p><b>1º ESO:</b> sin mención por los contenidos.</p> <p><b>2º ESO:</b> sin mención por</p>	<p><b>1º Ciclo 1º:</b> sin mención por los contenidos.</p> <p><b>1º Ciclo 2º:</b> Asocia familiar real y democracia</p>	<p><b>3º ESO, 1994:</b> No contenidos de España</p> <p><b>4º ESO, 1995:</b> No</p>



	<p>mención.</p> <p><b>2º Ciclo:</b> Aprendizaje significativo comparando la Constitución de 1978 con otras; rasgos, valores positivos y protagonistas de la Transición.</p>	<p>los contenidos.</p> <p><b>3º ESO:</b> sin mención.</p> <p><b>4º ESO:</b> Constitución consenso. Actividades relación Constituciones y otros regímenes políticos.</p>	<p>mediante uso de imagen.</p> <p><b>2º Ciclo Bitácora:</b> asociación imágenes monarquía y Constitución de 1978.</p> <p><b>2º Ciclo Milenium:</b> Factores explicativos España democrática: protagonismo españoles, cordura dirigentes políticos, reivindicaciones democráticas y nacionalistas. Constitución 1978 Estado de las Autonomías.</p>	<p>contenidos de España.</p> <p><b>Tiempo 1º ESO:</b> Comic contenidos y rasgos Constitución 1978. Preguntas de refuerzo.</p> <p><b>Tiempo 3º ESO:</b> Actividad de relacionar Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano con Constitución de 1978</p> <p><b>Tiempo 4º ESO:</b> Contraposición franquismo-democracia actual. Transición proceso político con protagonistas políticos. Desarrollo asociado a la democracia parlamentaria</p>
<b>IDENTIDAD EUROPEA</b>	<p><b>1º Ciclo 1º curso:</b> sin mención.</p> <p><b>1º Ciclo 2º curso:</b> europeísta (Camino de Santiago). No eurocéntrica</p> <p><b>2º Ciclo:</b> europeísta (Carlos V origen UE) pero no eurocéntrico</p>	<p><b>1º ESO:</b> Mapa de reinos germanos en relación con los Estados actuales.</p> <p><b>2º ESO:</b> Europeísta. No eurocéntrica.</p> <p><b>3º ESO:</b> sin mención.</p> <p><b>4º ESO:</b> Visión UE importancia futuro con problemas. Valoración incorporación CEE para territorios. No eurocentrista.</p>	<p><b>1º Ciclo 1º:</b> Plantea una actividad sobre localización en mapa de Europa.</p> <p><b>1º Ciclo 2º: actividad</b> que hace pensar en las relaciones de España con Europa en la actualidad.</p> <p><b>2º Ciclo Bitácora:</b> "Monarquía parlamentaria integrada plenamente en Europa"</p> <p><b>2º Ciclo Milenium:</b> asociación de la idea integración en Europa con la consolidación de la democracia.</p>	<p><b>3º ESO, 1994:</b> No contenidos de España</p> <p><b>4º ESO, 1995:</b> No contenidos de España. Eurocentrismo</p> <p><b>Tiempo 1º ESO:</b> La UE institución económica con finalidad de ser política. España pertenece por cultura e Historia. Aumento influencia internacional de España.</p> <p><b>Tiempo 3º ESO:</b> No contenidos ni actividades sobre la cuestión</p> <p><b>Tiempo 4º ESO:</b> proyecto europeísta en un contexto histórica. España integrada pero con esfuerzo.</p>
<b>IDENTIDAD DE GÉNERO.</b>	<p><b>1º Ciclo 1º curso:</b> presencia en imágenes y actividades</p> <p><b>1º Ciclo 2º curso:</b> presencia de mujeres (personajes y vida cotidiana)</p> <p><b>2º Ciclo:</b> presencia de la identidad femenina</p>	<p><b>1º ESO:</b> presencia no muy numerosa.</p> <p><b>2º ESO:</b> presencia esporádica.</p> <p><b>3º ESO:</b> Contenidos y actividades (Olimpia de Gouges y situación mujer s. XIX con actividad de investigación).</p> <p><b>4º ESO:</b> presencia significativa, no de forma regular en todos los temas.</p>	<p><b>1º Ciclo 1º:</b> poca presencia.</p> <p><b>1º Ciclo 2º:</b> Escasa presencia</p> <p><b>2º Ciclo Bitácora:</b> Presencia significativa. Actividades que fomentan la igualdad de género.</p> <p><b>2º Ciclo Milenium:</b> escasa presencia. Tres actividades.</p>	<p><b>3º ESO, 1994:</b> Escasa presencia (2)</p> <p><b>4º ESO, 1995:</b> Escasa o nula presencia</p> <p><b>Tiempo 1º ESO:</b> Escasa o nula presencia en temas de España y la UE y la Constitución de 1978.</p> <p><b>Tiempo 3º ESO:</b> Escasa presencia en temas comunes en otros manuales: Revolución francesa, movimiento sufragista, I y II Guerra Mundial.</p>

				<b>Tiempo 4º ESO:</b> Escasa presencia. Sólo en los cambios actuales de la sociedad española con sólo una actividad de refuerzo.
--	--	--	--	--

Al valorar de una forma global como los libros de texto han construido las identidades colectivas lo primero que hay que destacar es el importante cambio en su construcción en este período. Un aspecto importante al analizar este período es el retraso en la creación de una identidad política democrática a través de la educación. Han pasado 20 años (desde 1975 hasta 1995) para que los libros de texto presenten la construcción de una identidad política en relación a los valores de la Constitución de 1978. Es un retraso que quizás tenga su explicación el carácter pausado de la Transición, pero que supone un inconveniente para formar una sociedad verdaderamente democrática en todas sus acciones y que pueda ser crítica con compartimientos antidemocráticos que se viven en la actualidad.

También hay que destacar que los libros de texto no han contribuido a crear un sentido de identidad común sobre España. Y más que una directriz común de cómo se ha formado España y de lo que representa en la actualidad, hay que destacar la falta de un análisis crítico a este proceso. Todos los libros hablan de nacionalismos o de regionalismos periféricos, pero ninguno plantea una reflexión sobre qué es y cómo ha sido el nacionalismo español. Una ciudadanía crítica y democrática tiene que tener la posibilidad de formarse en la reflexión plural de cómo se ha formado su país sin una visión determinista y unitaria. Creemos que el enfoque crítico y reflexivo desde la educación es el único camino para crear una auténtica identidad sobre lo que significa ser español/a. Este concepto de identidad debería ser un proyecto común en torno a unos valores democráticos y europeos parecido a lo que Habermas denominó como "patriotismo constitucional"<sup>830</sup>.

Los libros de texto del período 1995-2000 han cambiado su perspectiva sobre la presencia de la mujer en los procesos históricos, pero todavía queda un camino para una visión global y no sólo puntual en determinados momentos históricos. La Historia y

---

<sup>830</sup> HABERMAS, J: *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos. 1999.

su didáctica deben trabajar más esta identidad para conseguir una sociedad en la que la igualdad de género no se quede en un comentario en un capítulo de un libro de texto.

Por último, este cambio en la construcción de las identidades colectivas en los libros de texto entre 1995-2000, además de ponerlo en relación con la LOGSE hay que ponerlo en el contexto de un periodo en que las nuevas corrientes historiográficas están más presentes en los manuales escolares y en el que se vive un cambio en las estrategias didácticas.

## **CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES.**

### **10.1. IMPORTANCIA DEL LIBRO DE TEXTO DESDE 1975 AL 2000.**

El libro de texto es uno de los mejores instrumentos para conocer como se ha desarrollado la Historiografía, la Didáctica de la Historia y cómo han llegado estas disciplinas a la sociedad española de estos años. Igualmente, los libros de texto son un elemento importante en la configuración de las identidades colectivas. A lo largo de este estudio hemos hablado de la importancia de los libros de texto por tres razones: a) Pieza clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) Fuente básica para la historiografía escolar; y c) vehículo de socialización. Además como señalamos en el apartado 2.4 en la actualidad pueden existir otros recursos didácticos, pero en los años años estudiados 1975-2000 el libro de texto era un referente fundamental. Entre los años 1975 y 1995, periodo de vigencia de la LGE, el libro de texto y el trabajo del profesorado en el aula eran casi los únicos recursos didácticos, junto con la esporádica utilización de mapas, murales, dapostivias, enciclopedias , otros libros de consulta y visitas a instituciones culturales. El profesorado solía dedicarse a explicar los contenidos que se presentaban en el manual escolar y a corregir las actividades propuestas en el mismo. Con la entrada en vigor en la LOGSE parecía que los libros de texto perderían importancia. Pero al final no fue así y el libro de texto ha seguido hasta el año 2000 uno de los recursos didácticos más importantes que ha condicionado los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido hemos mencionado la opinión de Francisco Díaz Alcaraz que, siguiendo el espíritu de la LOGSE, criticando al Ministerio por aprobar libros por curso y no por ciclos, y afirmando que la utilización del libro de texto no ayudaron al profesorado en su autonomía y en adaptar la enseñanza a su alumnado<sup>831</sup>. También Elena Rodríguez Navarro afirma que con la nueva ley parecía que los libros de texto perderían protagonismo en el aula, pero que al final se adaptaron al “progresismo pedagógico de la LOGSE” y han continuado con su papel protagonista<sup>832</sup>. Por lo tanto, el estudio de los libros de texto en el período 1975 y 2000 es una fuente importante para conocer las tres cuestiones planteadas en este trabajo, al ser uno de los principales recursos didácticos del momento.

---

<sup>831</sup> DÍAZ ALCARAZ, Francisco: Op. Cit.

<sup>832</sup> RODRÍGUEZ NAVARRO, Elena: Op. Cit

Los textos escolares relacionados con la materia de Historia son un elemento clave para conocer las corrientes historiográficas más importantes en ese momento por diversos motivos. Toda concepción de la Historia tiene su idea de esta disciplina, de su metodología, de sus fuentes y de su utilidad. Como hemos visto en este estudio tanto la LGE como la LOGSE y la legislación que las desarrolla recogen una determinada concepción historiográfica. Por otro lado, los autores del libro reflejan su concepción de la Historia en los manuales. Ahora bien que los libros recojan una determinada concepción de la Historia no significa que ésta sea la más actual. Lo importante es analizar cual se da y que consecuencias tiene en los planteamientos didácticos y en la configuración de la identidad/es. En el caso español, hemos visto el retraso. En el periodo 1975-1995 hay una presencia de las “nuevas formas de hacer Historia”, pero una mínima presencia de las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX”.

Para la didáctica de la Historia es clave analizar los manuales escolares porque el objetivo de éstos es el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr este objetivo se adoptara una estrategia didáctica que es posible rastrear a través de la estructura del libro, de la presentación de contenidos y de la tipología de las actividades. Estas estrategias didácticas van a estar condicionados por las corrientes historiográficas presentes en los libros de texto. Entre 1975 y 1985 la presencia de las “nuevas formas de hacer Historia” no se corresponde con un cambio didáctico. Se incorporan algunas actividades, pero los libros de texto desatienden el aspecto didáctico. En el periodo 1986-1994 en algunas editoriales se vive un cambio. Y, por último, en el periodo 1995-2000 con la introducción de las “nuevas corrientes historiográficas” se vive una importante transformación en la didáctica de la Historia. Este proceso de cambio se vive con retraso en relación a los países de nuestro entorno debido al periodo franquista. Justo al final de la década de 1990 se reabrió el debate político y académico sobre la enseñanza de la Historia. Hemos dejado apuntado este nuevo debate en el apartado 2.3.

Por último, los propios contenidos de la Historia al tratar sobre procesos sociales desarrollados en el tiempo son claves para transmitir sentimientos de pertenencia del alumnado que configuran su identidad/es y su mentalidad. Los niveles educativos seleccionados, BUP y ESO, son significativos para el estudio de este aspecto porque por un lado la materia de Historia tanto en BUP como en ESO está concebida y presentada como una disciplina propia y , por otro lado, porque la ESO es una educación obligatoria para toda la población entre 12 y 16 años y el BUP aunque no

era obligatorio si fue una etapa educativa por la cual paso un porcentaje importante de la población española. A lo largo de la investigación hemos visto como en el BUP la identidad/es que los libros plantean es de un Estado nacional sin diversidad territorial, relacionado con Europa pero no integrado en ella, sin presencia femenina. Sin embargo, la identidad/es transmitida en la ESO es distinta hablamos de una identidad/es colectivas más complejas y ricas. España es un Estado que tiene diversidad territorial reconocida en la Constitución de 1978 y fruto de un proceso histórico. Existe una identidad de España y otra identidad territorial-regional que no son excluyentes. Se construye una identidad europeísta relacionada con la integración en la U. E y desaparece, en parte, la visión eurocéntrica de los períodos anteriores. Y, por último, la presencia de la mujer tiene una pequeña presencia que corresponde a su importancia en los procesos históricos del pasado y en el presente.

Las relaciones que se establecen entre historiografía, didáctica y construcción de identidad/es son evidentes. Según se han introducido las “nuevas corrientes historiográficas del S. XX” se han utilizado sus fuentes históricas, su metodología de trabajo y su visión plural y compleja de las relaciones sociales. Esto ha influido en estrategias didácticas más cercanas y significativas al alumnado y, por tanto, en el desarrollo de unos sentimientos de pertenencia más fuertes pero relacionados con una concepción más plural de las sociedades.

Otros instrumentos para abordar estos aspectos podría ser el conocer como se impartían las clases, analizar las actividades realizadas en el aula por el profesorado y el alumnado, conocer los informes que desde la administración educativa (Inspección educativa) o valorar las impresiones del alumnado del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los aspectos analizados. Sin embargo, estas fuentes son de muy difícil acceso y posiblemente muy subjetivas. Los libros de texto como fuente para conocer la Historiografía, la Didáctica de la Historia y la identidad son por un lado más accesible y por otro lado permite un análisis más exhaustivo y pautado.

El período de tiempo elegido (1975-2000) es clave por dos motivos. Por un lado, es un periodo de cambios políticos, económicos, sociales y de los modelos culturales que condiciona la sociedad española del S. XXI. Y, por otro lado, desde los tres aspectos estudiados se viven importantes cambios que están interrelacionados.

## **10.2. APORTACIONES Y CAMBIOS DE LAS CORRIENTES HISTORIOGRÁFICAS A LOS LIBROS DE TEXTO.**

Como hemos analizado en el período 1975-1985 las “nuevas formas de hacer Historia” estaban presentes al menos formalmente en gran parte de las editoriales y manuales analizadas en las variables que responden a la Historia cultural, la Historia política de las relaciones de poder, la Historia social global y la Historia económica. Sin embargo, la presencia de “las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” era mínima. Podemos hablar de retraso en este campo científico en relación a otros países de nuestro entorno explicado por el modelo de Historia desarrollado durante el franquismo que también hemos comentado brevemente en este trabajo.

Recordamos que el resultado del análisis realizado en el capítulo 7 nos mostró que las principales variables historiográficas según la presencia en los ítems (paginas, actividades, textos e imágenes) analizados en los libros de texto de 1º de BUP por orden son las relacionadas con la cultura, la política, la economía y la sociedad en los libros de las cuatro editoriales. El predominio de la variable cultural está en relación con la temática de la materia de 1º de BUP “Historia de las civilizaciones”. La variable cultural y la política está en función de los nuevos planteamientos historiográficos. La variable cultural corresponde a la Historia de la cultura o la nueva Historia cultural y la variable política responde a la Historia política basada en las relaciones de poder y en los grupos sociales. Ha desaparecido la visión de que los protagonistas de la Historia son los grandes personajes. Los protagonistas de la Historia son los “hombres” en sociedad (olvido de la mujer). Después de la variable cultural, están las variables relacionadas con la economía y la sociedad.

A partir del análisis de los ítems de los libros de texto de 3º de BUP las variables, en orden, son las siguientes: políticas, culturales, sociales y económicas. Prácticamente, no hay presencia de la vida cotidiana y del género. Este predominio de las variables políticas está en relación con los contenidos planteados en el programa oficial que tienen que ver con una Historia política del Estado español. Sin embargo, en casi todas las editoriales se desarrolla una Historia política desde una perspectiva renovada. Hay editoriales que todavía tienen influencias de la Historia tradicional por la importancia de los personajes (Anaya-Domínguez Ortiz y SM) y casi todos han eliminado los contenidos de la visión de la Historia del nacionalcatolicismo.

Las principales cuestiones claves de Historia Universal o de España responden a los planteamientos e investigaciones realizadas por las investigaciones históricas del momento. De esta forma, la historiografía española se ha adaptado con retraso a la historiografía europea. Este retraso es muy visible en que los nuevos planteamientos que surgen a finales de la década de 1970 y finales de la década de 1980 la como Historia del género, la Historia de la vida cotidiana y la Historia del presente todavía no tienen una gran presencia.

No hay correspondencia entre el cambio en la introducción de algunas de las tendencias historiográficas (en especial, las relacionadas con las "nuevas formas de hacer Historia") con las actividades didácticas planteadas. Hay editoriales en que el número de actividades didácticas son muy escasas como SM y Vicens Vives. Las editoriales Anaya y Santillana incorporan las actividades al final de tema o unidad de contenidos dándoles una menor importancia.

El período 1986-1994 en algunas editoriales como Santillana y Anaya supone una introducción de las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" en relación con cambios didácticos y una renovación en el tratamiento de ciertas cuestiones. Estas nuevas corrientes historiográficas al introducir el trabajo con nuevas fuentes y suponen un cambio didáctico. Además, en este período también se vive un importante cambio didáctico.

La valoración de los ítems analizados en el período 1986-1994 (en especial, páginas y actividades) nos muestra que en los libros de 1º de BUP de las cuatro editoriales hay un dominio de las variables culturales seguidas de las políticas y en los de 3º de BUP de las cuestiones políticas seguidas de las culturales. La explicación la encontramos en el objeto de estudio de las programaciones didácticas en la de 1º BUP son civilizaciones y en 3º BUP el principal protagonista de la parte de Historia es una organización política como el Estado español. Hay un poco más de presencia de cuestiones referidas a la vida cotidiana sobre todo en las ediciones de 1987 de Anaya, aunque la presencia de las mujeres en los procesos históricos sigue siendo nula o muy escasa.

En las cuestiones claves o aquellas cuestiones que son objeto de debate por parte de la Historia en ese momento, los libros de las editoriales Anaya, Santillana y Vicens Vives muestran un buen estado de la cuestión. Por ejemplo, en el feudalismo



exponen varios puntos de vista como el de Annales, el marxista o el institucionalista, aunque se observa un predominio de la visión global de relaciones de Annales destacando las peculiaridades de la Península Ibérica. Una gran parte de los libros adoptan la visión de la doble revolución de Hobsbawm. En cuestiones de Historia de España las cuestiones de la Guerra Civil van adquiriendo una mayor objetividad, al periodo de Franco ya se le conceptualiza como dictadura y va ganando una mayor presencia la Historia del tiempo presente con la Transición democrática. El texto escolar más tradicional igual que en el periodo anterior es el de la editorial SM.

Es evidente la presencia de las “nuevas formas de hacer Historia” que es una continuidad del periodo anterior. Las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” se van introduciendo en Anaya y Santillana con mayor presencia. Se renueva la visión política en la que las relaciones de los grupos sociales con el poder gana protagonismo. La historia cultural que busca las relaciones con la sociedad y la política tiene una gran importancia

Finalmente, el período 1995-2000 supone la introducción de los planteamientos de las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” en los libros de texto, aunque hay corrientes como la Historia oral, la Historia del género, la Historia de la vida cotidiana y la Historia de la mentalidad con una presencia no mayoritaria. En todos los libros se observa que en los ítems analizados en 1º ESO la variable más importante es la cultura y la vida cotidiana tiene una presencia significativa. Sin embargo, en el resto de cursos la variable más importante es la política y la variable de la vida cotidiana tienen una menor presencia. Esto es más evidente en los libros de 4º de ESO que tratan temas de Historia Contemporánea o Historia del tiempo presente en los cuales la variable política es más importante. Parece como si los hechos más cercanos no se pudieran relacionar en una globalidad más amplia como se hace en la Edad Antigua o Media. Todas las editoriales analizadas reflejan los planteamientos de los últimos estudios históricos sobre los temas históricos más conflictivos o que en ese momento tienen una mayor importancia por la disciplina de la Historia. La incorporación de “las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” a los contenidos de los libros de texto se reflejan en las actividades por ejemplo de investigaciones en que el alumnado pregunta a sus personas más cercanas sobre hechos o procesos de cambio en los últimos años. La relación entre la incorporación de estas nuevas corrientes historiográficas y una mayor presencia de actividades con un carácter más participativo y cercano para el alumnado es evidente.

Estos cambios en los libros de texto están en relación con los cambios en la legislación relacionado con el desarrollo de la LOGSE y con el debate dentro de la disciplina de la Historia de una renovada o más tradicional que en otros países se vivió a finales de la década de 1970 y 1980 y en España se planteó en la década de 1990, aunque a finales de la década de 1990 se volvió a plantear. Este último debate al no afectar a la legislación y a los libros de texto no ha sido analizado en este trabajo.

### **10.3. APORTACIONES Y CAMBIOS DE LA DIDÁCTICA A LOS LIBROS DE TEXTO.**

En relación a las estrategias didácticas empleadas en los libros de texto analizados entre 1975 y 2000 se aprecian importantes cambios. Entre 1975 y 1985 hay un predominio de estrategias didácticas tradicionales. Estas estrategias tradicionales tienen su origen en el periodo del franquismo. Esta metodología didáctica se basa en aprendizajes memorísticos por la mayor presencia de actividades de refuerzo. Se aprecian la aparición de actividades didácticas relacionadas con fuentes históricas que están relacionados con las “nuevas formas de hacer Historia” que hacen su aparición en los textos escolares en este período. Sólo el libro de texto de 1º de BUP de Santillana de 1985 con una mayor presencia de ejercicios basados en fuentes históricas se acerca a una estrategia didáctica renovadora. De esta forma, se establece la relación entre un aumento de actividades relacionadas con fuentes históricas (en relación con las “nuevas formas de hacer Historia”) y una estrategia didáctica innovadora que pone el protagonismo del aprendizaje en el alumnado.

En este primer periodo hay que destacar la importancia de actividades basadas en documentos históricos en relación con el planteamiento de las nuevas corrientes historiográficas. La aparición de este tipo de actividades es un cambio muy significativo en relación al franquismo. De esta forma, se inicia una concepción del aprendizaje activo por parte del alumnado. Sin embargo, la localización de las actividades al final del tema, del bloque temático o al final del libro hace que las actividades tengan un valor secundario menor que la presentación de los contenidos teóricos y sea uno de los rasgos de una concepción tradicional-conservadora de la enseñanza. Por lo tanto, la localización de las actividades quita valor a la actividad personal del alumnado otorgando mayor importancia a la explicación-exposición del tema. Se continúa con una enseñanza expositiva y un aprendizaje memorístico determinado en gran parte por la propia estructura del libro de texto.

El período 1986 y 1994 es el momento de transición en las estrategias didácticas que se basan en la introducción de las nuevas corrientes historiográficas (por ejemplo, además de los contenidos en la selección de documentos históricos en que se basan las actividades) y en el desarrollo de los grupos de renovación didáctica porque recordemos que en este período no hay un cambio de legislación. Las editoriales Anaya y Santillana optan por una estrategia didáctica renovadora basada en el aprendizaje activo (el alumnado trabaja con fuentes con un planteamiento de actividades que le hace ser protagonista) e incluso por descubrimiento (al introducir investigaciones históricas en cada tema de forma habitual). Las actividades planteadas sobre los documentos no son sólo preguntas para responder el texto, sino que se pretende desarrollar en el alumno las operaciones mentales que se emplean en la investigación histórica. La editorial Vicens Vives tiene un cambio como se ve en los datos cuantitativos con más actividades basadas en documentos históricos, pero al analizar la tipología de actividades no da tanto protagonismo al alumnado y al estar situados al final de bloques temáticos también le resta protagonismo. Vicens Vives mucho más conservadora no modifica prácticamente el libro y desarrolla una estrategia basada en un aprendizaje memorístico con actividades de refuerzo, las actividades sobre documentos históricos son preguntas para trabajar los contenidos y hay una mínima presencia de actividades de investigación (propuesta global de actividad para desarrollar durante todo el curso, formulada en la introducción del libro que luego no se desarrolla ni recuerda en el manual). La editorial SM continúa con una estrategia didáctica tradicional con libros que plantean pocas modificaciones en relación al primer período.

En conclusión, nos encontramos con una estrategia didáctica que podemos denominar de transición por la existencia de cambios en dos editoriales, una estrategia didáctica que implica un aprendizaje más activo y significativo por parte del alumnado. Esto se aprecia en la mayor importancia de las actividades sobre documentos históricos y en su localización al mismo nivel que la presentación de contenidos teóricos en editoriales como Santillana y Anaya. Esto está en relación con la influencia de los grupos de renovación (por ejemplo, Joaquín Prats) que después tendrán una gran influencia en la elaboración de la LOGSE.

La principal conclusión al analizar de una forma global todos los libros del periodo 1995-2000 es que por primera vez todos los libros de texto tienen una misma estrategia didáctica. Esta estrategia didáctica, como hemos visto, se basa en el aprendizaje significativo, activo y por descubrimiento y en una enseñanza que selecciona contenidos, documentos históricos (textos y fuentes gráficas) y plantea actividades pensando en que el principal protagonista es el alumnado. Las actividades son variadas para favorecer los distintos tipos de aprendizaje y adaptarse a las necesidades de cada alumno/a. La explicación de esta homogeneidad en las estrategias didácticas en los libros analizados (Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives) la encontramos en dos razones: la legislación educativa de la LOGSE y la presencia de las "nuevas formas de hacer Historia" y de "las corrientes historiográficas de finales del S. XX" en los manuales escolares. Las nuevas corrientes historiográficas plantean un cambio en las estrategias didácticas al plantear nuevos fuentes históricas y temas de estudio más cercanos al alumnado y que obligan a un cambio en la didáctica al rechazar la historia tradicional memorística y política.

Las actividades didácticas se presentan a lo largo del libro con una estructura parecida en casi todos los libros analizados. Las unidades didácticas comienzan con una introducción con imágenes, textos y cuestiones iniciales. A continuación, se desarrollan los contenidos teóricos o conceptuales) acompañado con alguna imagen, documento o vocabulario. En la página contigua a los contenidos, se localizan documentos históricos que trabajan los aspectos conceptuales mediante actividades que realiza el alumnado. Otro apartado común en casi todos los libros son las monografías donde se presentan documentos sobre vida cotidiana, mentalidades, Historia social y género con propuesta de actividades. Casi todos los libros tienen un apartado donde se aplican técnicas de trabajo de la Historia a documentos históricos de todo tipo. Existen actividades de diverso tipo y de comprobación de conocimientos al final de la unidad didáctica. Por último, también existen propuestas de actividades de investigación guiadas.

De esta forma, en el periodo 1995-2000 nos encontramos con un aprendizaje significativo por la presencia de cuestiones iniciales y actividades sobre aspectos cercanos a la realidad social del alumnado. También está presente el aprendizaje por descubrimiento en los apartados dedicados a realizar pequeñas investigaciones. Por último, el uso de fuentes históricas y el empleo de técnicas de la Historia se emplean para desarrollar las capacidades cognitivas del alumnado y para desarrollar su

conocimiento histórico. Este cambio en la didáctica encuentra su explicación en una nueva concepción de las fuentes históricas, el hecho histórico y la metodología propia de las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX”.

#### **10.4. LA INFLUENCIA DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD.**

Los libros de texto tienen un importante papel en la conformación de las identidades colectivas que configuran la mentalidad de una determinada época. En el periodo estudiado hay que tener en cuenta que quizás un poco menos por el desarrollo de los medios de comunicación de masas en nuestro país, pero no hay que menospreciar su importancia, puesto por el BUP pasaba un alto porcentaje de la población española y en la actual ESO es un etapa obligatoria en la cual todas personas entre 12 y 16 años debían y deben pasar.

Las principales conclusiones en el análisis de la construcción de las identidades colectivas en el período 1975-1985 es que los libros de texto no transmiten al alumnado una imagen clara de cómo se ha formado el Estado español y de los rasgos del Estado español regido por la Constitución de 1978. Además, en relación a los anteriores apartados de este trabajo de investigación, las actividades didácticas sobre estos aspectos son mínimas, se apuesta por los contenidos y por las imágenes para la creación de esas identidades colectivas.

España aparece como un Estado nación que es un organismo vivo que está presente desde el comienzo de la Historia (esta visión está muy clara en las agrupaciones temáticas de la materia de 3º de BUP del temario oficial). España no se identifica como un Estado político con valores democráticos (todavía no hay casi apartados dedicados a explicar que España desde 1978 es una democracia parlamentaria con una administración territorial no centralista), a pesar de que cuando finaliza este período hacía diez años había muerto Franco, pero el rasgo de nuestra Transición democrática de continuidad y de cambio graduado explica este retraso. También se aprecia una ausencia de un desarrollo de las identidades locales, regionales o identidad de nacionalidades en relación a las Comunidades Autónomas. Por último, en estos libros hay un mínimo desarrollo de la identidad europea, puesto

que en estos años España estaba negociando su ingreso en la Comunidad Económica Europea que no será efectiva hasta 1986.

Las identidades colectivas que se transmiten en los libros del período 1975-1985 tiene los siguientes rasgos: el sentimiento de pertenencia a un Estado con diversos territorios que se configuran en Comunidades Autónomas es mínimo, recordemos que sólo un libro presenta un mapa de Comunidades Autónomas. Todos transmiten una idea de pertenencia a Europa y que los principales procesos históricos tienen su origen en este continente. Y, por último, todos ignoran la presencia femenina en las sociedades.

El análisis de los libros de texto del período 1986-1994 nos habla de una concepción de España como un Estado presente desde el comienzo de los tiempos históricos. Se empiezan a introducir algún apartado o cuestión sobre la España democrática y su organización territorial. Esto hay que ponerlo en relación con los más de diez años del inicio de la Transición democrática. El estudio de los libros muestra una ausencia de un desarrollo de identidades locales. Hay un mínimo desarrollo de una identidad europea con el inicio de la presencia de algún tema sobre el asunto en relación con la incorporación de España a la CEE.

La construcción de la identidad colectiva en el período entre 1986 y 1994 se caracteriza por los pocos cambios en la idea de identidad nacional con el período anterior. La única aportación a destacar es Santillana con una reflexión sobre lo el término de España. En casi todos los libros se reconoce una diversidad territorial, aunque la forma de tratamiento es distinta. La identidad política también es un aspecto poco trabajado prácticamente no hay actividades didácticas sobre el mismo. Un aspecto fundamental que es la formación de personas con unos valores claros sobre un sistema democrático y plural se desatiende. Esto podría entenderse en el primer período por su cercanía a la muerte de Franco y a la aprobación de la Constitución de 1978 pero en este período temporalmente más alejado es más preocupante. La identidad europea es atendida de una forma similar a la del primer periodo, sólo la mitad de las editoriales mencionan la adhesión de España a la CEE. Por último, la identidad femenina sigue con escasa presencia.

El período 1995-2000 supone un importante cambio en la construcción de las identidades colectivas. Por primera vez, se desarrolla una identidad territorial-regionalista que se incluye dentro de la identidad nacional española y en ningún momento es excluyente. Los manuales de Santillana y Anaya tienen apartados en las unidades didácticas de Historia dedicadas a la historia de las Comunidades Autónomas que se editan los libros de texto tengan o no tengan estas competencias en materia de educación. La identidad de género se muestra presente en la existencia de apartados que tratan este aspecto. La identidad política que potencia los valores democráticos de un Estado descentralizado se desarrollan en todos los libros de texto con unidades didácticas dedicadas a los valores de la Constitución de 1978 y al proceso histórico que la explica. Por último, en el campo de las identidades, se desarrolla el sentido de pertenencia a la Unión Europea con la existencia de unidades didácticas y apartados para estudiar la organización de la U.E y la importancia de la adhesión de España a la CEE.

De esta forma, la identidad de España se ha homogeneizado un poco más que en los anteriores periodos. Todas las editoriales comparten que España en la actualidad es un Estado unitario pero que acepta la diversidad de sus territorios. En relación a la identidad territorial-regional todas las editoriales reconocen su existencia y los libros que dedican apartados a territorios crean una identidad territorial complementaria a la española incluso más longeva en el tiempo por la terminología usada. Todos los libros del periodo mediante contenidos y actividades plantean el estudio de los principales rasgos del sistema democrático español. Los libros de texto transmiten una visión de la Transición en que los protagonistas son políticos (en especial, el rey Juan Carlos I), se ha conseguido por un consenso y se transmite una visión positiva de este proceso histórico en el sentido de que ha llevado a España a un período de prosperidad. Podría incluso pensarse en un desarrollo lineal y de progreso de la Historia de España que tiene como "final feliz" el período de la Transición. Todos los libros de texto relacionan España con Europa y tratan la integración de España en la UE, incluso hay temas y actividades didácticas relacionadas con la Unión Europea. En cuanto, a la presencia de mujeres en procesos históricos hay un cierto acuerdo de tratar su presencia en determinados procesos históricos (revolución francesa, movimiento sufragista del S. XIX y la revolución de la mujer a finales del S. XX en el mundo laboral y social), pero no se trata por igual en todos los procesos históricos de una forma global.

Las relaciones entre las “nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX”, los cambios didácticos y la construcción de identidades colectivas son muy estrechas. Las nuevas corrientes historiográficas se basan en la pluralidad de fuentes históricas con un potencial didáctico muy fuerte al implicar la participación activa del alumnado y parte de una concepción crítica y plural de las sociedades. La concepción del estudio de los procesos históricos de estas “nuevas corrientes históricas” es plural y compleja con lo cual analizan las sociedades a lo largo del tiempo desde diversos puntos de vista que ayudan a usar una metodología y unas fuentes nuevas. Esta diversidad al tratar los procesos sociales ayuda a conformar una identidad/es colectivas multiples. Los procesos sociales dejan tener el marco del Estado nacional, ahora existen otros lugares donde se producen y esto ayuda a crear identidades colectivas multiples pero no excluyentes.

Hay que destacar el retraso de cerca de veinte años en crear una identidad colectiva en relación con nuestro sistema político actual. Una de las posibles causas de los problemas de identidad/es es que tenemos en la actualidad en la sociedad española puede deberse a este retraso en la conformación de unas identidad/es basadas en la reflexión y en la crítica constructiva. Sólo desde un enfoque crítico y reflexivo de las identidades colecticas que componen el Estado español por parte del profesorado y del alumnado se puede construir una sociedad que haga frente a los retos del mundo global del S. XXI.

#### **10.5. VALORACIÓN CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y DE LAS HIPÓTESIS.**

En relación a los objetivos planteados al inicio de este trabajo de investigación creemos que los hemos alcanzado en el desarrollo de este trabajo de investigación. Por un lado, se han identificado las principales tendencias historiográficas en el periodo 1975 y 2000 presentes en los libros de texto buscando las permanencias y los cambios. También se han analizado las estrategias didácticas empleadas. Y, por último, hemos descrito a partir de los contenidos de los libros y de las actividades didácticas (o, en algunos casos, de su omisión) las principales identidades colectivas que ha configurado la mentalidad de la sociedad española.



Los objetivos secundarios consideramos que también se han conseguido puesto que hemos desarrollado un modelo de análisis de libros de texto que combina el aspecto cuantitativo de variables que se pueden identificar y contabilizar en los textos escolares, y el aspecto cualitativo de comentar y valorar los diversos contenidos, imágenes y actividades presentadas. También hemos puesto en relación las corrientes historiográficas, las estrategias didácticas y la construcción de identidad, cuando en el período 1995-2000 hemos apreciado que una mayor presencia de “las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX”, se corresponde con unas estrategias didácticas que buscan el aprendizaje significativo y activo por parte del alumnado y, a la vez, los libros de texto ponen en juego los nuevos contenidos y las nuevas estrategias didácticas para conseguir en el alumnado una identidad colectiva más plural. Por último, hemos comentado que algunos de los problemas de la sociedad española del S. XXI como el debate identitario de España y sus territorios-regiones-nacionalidades, así como la crisis de los valores democráticos de la Constitución de 1978 y el cuestionamiento del proceso de la Transición democrática, pueden estar relacionados con el retraso y la falta de una identidad crítica y reflexiva desde la educación básica que se ha transmitido a los ciudadanos a través de la educación. Aunque lógicamente la educación sea sólo uno de los factores explicativos de estos procesos tan complejos que afectan a la sociedad española.

También consideramos que a través de los diversos apartados de este trabajo de investigación hemos comprobado las hipótesis iniciales:

- La presencia de corrientes historiográficas en los libros de texto. Entre 1975 y 1985 las “nuevas formas de hacer Historia” están presentes y , en menor medida, “las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX”. Durante 1995-2000 “las nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX” se manifiestan de forma generalizada, aunque no todas de la misma forma. La incorporación de estas corrientes historiográficas llevan una nueva concepción de la Historia y de las fuentes con un mayor atractivo y potencial didáctico para el alumnado.
- En este periodo se ha desarrollado un importante cambio en las estrategias didácticas relacionado como acabamos de ver con las corrientes historiográficas, pero también con los cambios de una sociedad reflejado en la legislación educativa. Un sociedad democrática necesita unos ciudadanos que participen activamente en sus procesos y con un aprendizaje que no sea la reproducción de un conocimiento cuyo único fin sea el elitismo cultural (esta era

la concepción del BUP). El aprendizaje de una sociedad democrática, moderna y en la que empezaba desarrollar las nuevas tecnologías no era sólo de contenidos, sino de procedimientos (saber hacer cosas) y de actitudes y valores en relación con la sociedad.

- Los libros de textos entre 1975 y 2000 nos transmiten en un marco teórico sobre cómo estaban concebidos los procesos de enseñanza por parte del profesorado y el proceso de aprendizaje del alumnado. El papel de ambos y las estrategias didácticas se pueden detectar analizando los textos escolares como hemos realizado en este trabajo de investigación.
- Los cambios en la concepción historiográfica y en las estrategias didácticas influyen en la identidad colectiva y en la mentalidad de la sociedad. En este caso el retraso en España de la aplicación de las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" y de las estrategias didácticas más activas y significativas han retrasado el desarrollo de una identidad colectiva democrática y plural.

#### **10.6. PROPUESTA DE MEJORA DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.**

Para concluir, en este apartado trataremos la última hipótesis de este trabajo de investigación: el análisis de las tres cuestiones básicas de este trabajo de investigación puede ayudar a mejorar la enseñanza de la Historia y a formar unos ciudadanos que hagan frente a los retos de la sociedad del S. XXI.

La adaptación al mundo escolar de las "nuevas corrientes historiográficas de finales del S. XX" implica una perspectiva más amplia de los procesos sociales a lo largo del tiempo y también un tratamiento de ellos de forma más activa por parte del alumnado por el tipo de fuentes propuestas y la estrategia didáctica propuesta. Una sociedad democrática y plural tiene que tener una visión amplia de los procesos que se desarrollan y la materia de la Historia con su metodología de trabajo aporta esa visión. Por lo tanto, es necesaria la integración de las nuevas corrientes historiográficas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia adaptándose a los diversos niveles y etapas educativas.

El analizar las estrategias didácticas empleadas en un libro de texto (o en plataformas digitales de enseñanza) y valorar el tipo de enseñanza-aprendizaje nos puede ayudar a seleccionar mejor la metodología didáctica para afrontar los retos de la

sociedad del S. XXI. Una sociedad que pretenda ciudadanos capaces de afrontar los retos de la sociedad de la información, tiene que apostar por una educación que posibilite a sus integrantes el tener herramientas de análisis crítico de esa información y aprender unos conocimientos que no sean sólo teóricos sino prácticos y con los valores propios de las sociedades democráticas de nuestro entorno. Una estrategia didáctica basada en una enseñanza teórica y en un aprendizaje memorístico no tiene sentido. Pero tampoco tiene lógica una estrategia didáctica que ponga el centro en el alumnado sin la guía y tutela del profesorado y que no tenga elementos de análisis crítico. También es importante una estrategia flexible y con actividades de diverso tipo. La metodología de la Historia aplicada con lógica a los distintos niveles educativos proporciona a los ciudadanos los elementos de análisis crítico que se necesitan.

La sociedad española del S. XXI tiene que tener una identidad colectiva amplia y plural fundada en el análisis crítico de sus valores para una mejor defensa de los mismos. Plantear un análisis crítico de que es la identidad de España y de su sistema político, ajustado al nivel de cada etapa educativa, debe ayudar a formar unos ciudadanos más conscientes de sus deberes y obligaciones. Sin embargo, hay que tener claro que la identidad local o nacional no deben ser excluyentes, sino complementarias y en relación con otras como la de género (básica para una sociedad igualitaria) y la europea (marco esencial dentro del cual nos vemos y sin el cual no se puede entender ni el pasado, ni el presente ni el futuro del Estado español).

Por último, queremos señalar que los nuevos cambios introducidos en la enseñanza de la Historia por las tecnologías de la información y la comunicación en el mundo educativo no debe hacernos olvidar que sea cual sea el medio para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario un análisis crítico de las corrientes historiográficas presentes en contenidos y actividades, de las estrategias didácticas empleadas y de la identidad/es colectivas que se transmite.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

### **TEXTOS ESCOLARES.**

#### TEXTOS ESCOLARES, 1975-1985

ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABÁN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Historia de las civilizaciones y del arte. 1º BUP*. Madrid: Santillana. 1985.

BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Geografía e Historia de España y de los Países hispánicos. Ibérica*. Barcelona: Vicens Vives. 1977

BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Geografía e Historia de España y de los Países hispánicos. Ibérica*. Barcelona: Vicens Vives. 1982

DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos, 3º*. Madrid: Anaya. 1977.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Historia de las civilizaciones y del arte 1º*. Madrid: Anaya. 1978

FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Occidente. Historia de las civilizaciones. Primer curso de Bachillerato Unificado Polivalente*. Barcelona: Vicens Vives. 1975.

FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Occidente. Historia de las civilizaciones. Primer curso de Bachillerato Unificado Polivalente*. Barcelona: Vicens Vives. 1985.

GARMENDIA, José A; GARCÍA, Pedro: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*. Madrid: SM. 1982

GARMENDIA, José A.; RASTRILLA, Juan: *Historia del arte y de las civilizaciones. Bachillerato 1*. Madrid: SM. 1985

SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio; CENTENO, Enrique; DE LA IGLESIA, Rosario; PARRONDO, María Luisa; PEDREÑO, María Paz: *Historia de las civilizaciones, 1º Bachillerato*. Madrid: Santillana. 1975

SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos. 3º Bachillerato*. Madrid: Santillana. 1977

SÁNCHEZ GARCÍA-SAUCO, Juan Antonio: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos. 3º Bachillerato*. Madrid: Santillana. 1985

TEJADA CASTILLO, Ramón; RASTRILLA, Juan; GARMENDIA, José A.: *Historia del Arte y de las civilizaciones*. Madrid: SM. 1981.

VALDEÓN, Julio, GONZÁLEZ, Isidoro, MAÑERO, Mariano, SÁNCHEZ ZURRO, Domingo: *Historia de las civilizaciones. 1.* Madrid: Anaya. 1975

VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos 3.* Madrid: Anaya. 1977

VALDEÓN, Julio; GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano; SÁNCHEZ ZURRO, Domingo J.: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos 3.* Madrid: Anaya. 1985

#### TEXTOS ESCOLARES, 1986-1994

ÁLVAREZ OSES, José Antonio; SABAN GUTIÉRREZ, Alfonso; MARTÍN REDONDO, Gregorio: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos.* Madrid: Santillana. 1986

BALANZA, Manuela; BENEJAM, Pilar; LLORENS, Montserrat; ROIG, Juan; ORTEGA, Rosa: *Geografía e Historia de España y de los Países hispánicos. Ibérica.* Barcelona: Vicens Vives. 1994

DOMÍNGUEZ ORTIZ, CORTES PEÑA, MARTÍNEZ CARRERAS: *Historia de las civilizaciones y del arte 1º.* Madrid: Anaya. 1986

GARMENDIA, José A; GARCÍA, Pedro: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos.* Madrid: SM. 1987.

PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, M<sup>a</sup> Camino; LOSTE, M<sup>a</sup> Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio: *Historia 1º Bachillerato.* Madrid: Anaya. 1987.

PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; GARCÍA, M<sup>a</sup> Camino; LOSTE, M<sup>a</sup> Antonia; IZUZQUIZA, Ignacio; FERNÁNDEZ, Roberto: *Geografía e Historia de España. 3º Bachillerato.* Madrid: Anaya. 1987.

VALDEÓN, Julio, GONZÁLEZ, Isidoro, MAÑERO, Mariano, SÁNCHEZ ZURRO, Domingo: *Historia de las civilizaciones. 1.* Madrid: Anaya. 1986

#### TEXTOS ESCOLARES, 1995-2000

BENEJAM, Pilar; FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Educación Secundaria. Geografía e Historia. 3º ESO.* Barcelona: Vicens Vives. 1994.

FERNÁNDEZ, Antonio; LLORENS, Montserrat; ORTEGA, Rosa; ROIG, Juan: *Educación Secundaria. Geografía e Historia. 4º ESO.* Barcelona: Vicens Vives. 1995.

FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; LLORENS SERRANO, M.; ORTEGA CANADELL, R.; ROIG OBIOL, J.: *Tiempo 3. Ciencias Sociales. Educación Secundaria, Segundo Ciclo, Tercer Curso.* Vicens Vives: Barcelona. 1996.

FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; PONS GRANJA, J.: *Tiempo 4. Ciencias Sociales. Educación Secundaria. Segundo Ciclo. Cuarto Curso*. Barcelona: Vicens Vives. 1997.

GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: *1º Ciclo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Geografía e Historia 1 (Madrid)*. Madrid: Anaya. 1997.

GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: *1º Ciclo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Geografía e Historia 2 (Andalucía)*. Madrid: Anaya. 1997.

GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro; MAÑERO, M.; ZURRO, D. S; VALDEÓN, Julio: *1º Ciclo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Geografía e Historia 2 (Madrid)*. Madrid: Anaya. 1997.

MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Geografía e Historia. El sistema Mundo del Antiguo Régimen a 1914. 3º ESO*. Madrid: Santillana. 1995.

MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Geografía e Historia. El S. XX: 1914-1989. El mundo actual. España, S. XX. 4º ESO*. Madrid: Santillana. 1995.

MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Geografía e Historia. El mundo actual. España, S. XX. 4º ESO*. Canarias. Madrid: Santillana. 1995.

MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Geografía e Historia. El sistema Mundo del Antiguo Régimen a 1914. Andalucía*. Sevilla: Santillana-Grazalema. 1995.

MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Geografía e Historia. El sistema Mundo del Antiguo Régimen a 1914. Comunidad Valenciana*. Valencia: Santillana-Voramara. 1995.

MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Geografía e Historia. El Mundo: grandes paisajes de Europa hasta el año Mil. 1º ESO*. Madrid: Santillana. 1996

MASCARÓ FLORIT, Jaime (dirección): *Geografía e Historia. El Mundo: gentes y países. Europa desde el año mil a las revoluciones. Madrid. 2º ESO*. Madrid: Santillana. 1997.

PONS GRANJA, J.; GARCÍA ESTEBAN, M; GATELLA ARIMONT, C.; VIVER PI-SUNYER, C.: *Tiempo 1. Ciencias Sociales Geografía. Educación Secundaria. Primer Ciclo, Primer Curso, Opción A*. Barcelona: Vicens Vives. 1996

PRATS, Joaquín; CASTELLO, José Emilio; CAMINO GARCÍA, María; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M<sup>a</sup>. Antonia; PONGILUPPU, Montserrat: *Educación Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. HISTORIA. 2º Ciclo. Serie nuestro mundo*. Anaya: Madrid. 1998.

SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Ciencias Sociales. Geografía-Historia. 1 Secundaria*. Madrid. SM. 1996

SÁNCHEZ, José; SANTACANA Juan; ZARAGOZA, Gonzalo; ZARATE, Antonio: *Ciencias Sociales. Geografía-Historia. 2 Secundaria*. Madrid. SM. 1997

SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Bitácora. Historia. Secundaria. Segundo Ciclo. Ciencias Sociales*. Madrid: SM. 1998.

SANTACANA MESTRE, Juan; ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo: *Milenio. Historia. Ciencias Sociales. Secundaria. Segundo Ciclo*. Madrid: SM. 1998.

## **LIBROS Y ARTÍCULOS DE REFERENCIA.**

ALVÁREZ JUNCO, José: *Mater dolorosa. La idea de España en el S. XIX*. Madrid:Taurus. 2001.

ARMAS CASTRO, Xosé: "Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia"  
SALVADOR, F; RODRÍGUE, J.L; BOLIVAR. A (dir.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. I. Málaga: Aljibe. 2004. pp. 161-168

AROSTEGUI, Julio: *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica. 1995

ARÓSTEGUI, Julio: *La historia vivida sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial. 2004.

BALFOUR, Sebastián y QUIROGA, Alejandro: *España reinventada. Nación e identidad desde la Transición*. Barcelona: Ediciones Península, 2007.

BLOCH, Marc: *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica. 2001.

BRAUDEL, Fernand: *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial. 1979.

BRAUDEL, Fernand: *Las civilizaciones actuales. Estudios de historia económica y social*. Madrid: Tecnos. 1986.

BOURDÉ, Guy, Y MARTIN, Hervé: *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal. 1992.

BOYD, Carolyn P.: *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor. 2000.

BUNGE, Mario: *La investigación científica*. Barcelona: Ariel. 1985

BURGUERA GÓMEZ, Jordi: "Estudio cuantitativo de los contenidos de los libros de texto de historia del bachillerato" en GRUP DHIGEST: *Els llibres de text i l'ensenyament de la historia*. Record d'en Jordi Burguera Gómez. Barcelona: Universitat de Barcelona. 2008.

BURKE, Peter (Edit.): *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial. 1996

BLOCK, Gisela: "La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional". *Historia Social*. Nº9. 1991. pp. 55-77.

CÁMARA VILLAR, Gregorio: *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo, 1936-1951*. Jaén: Hesperia. 1984

- CAMPOS PÉREZ, Lara: *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. 2010.
- CARR, E. H: *¿Qué es la Historia?*. Barcelona: Seix Barral. 1979
- CARRETERO, POZO Y ASENSIO (Coord.): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor. 1989
- CARRETERO, Mario: *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós. 2007
- CASANOVA, Julián: *La historia social y los historiadores*. Barcelona: Crítica. 1991
- CASTELLS ARTECHE, Luis: "La historia de la vida cotidiana". HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena, LANGA LAORGA, Alicia (Coords): *Sobre la historia actual: entre política y cultural*. Madrid: Abada Editores. 2005. pp. 37-62
- CUESTA BUSTILLO, Josefina: *Historia del tiempo presente*. Madrid: Eudema. 1993
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: Clío en las aulas. *La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal. 1998.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor. 1997.
- CUESTA, Josefina: *Historia del presente*. Madrid: Eudema. 1993.
- CHARTIER, Roger: "La historia hoy en día; dudas, desafíos, propuestas". OLÁBARRI Y CASPITEGUI (Edit.): *La nueva historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid. 1996
- DÍAZ BARRADO, Mario Pedro: *La España democrática (1975-2000). Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis. 2006
- DEL POZO ANDRÉS, María del Mar: "Bibliografía sobre educación y construcción de identidades nacionales" en *Historia de la Educación*. Nº 27. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. pp. 457-474.
- DUBY, George: *La historia continua*. Madrid: Debate. 1992.
- ESCOLANO, Agustín: "El libro escolar: perspectivas históricas". ARRANZ MÁRQUEZ, Luis (Coord.): *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Tomo I. Madrid: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (Facultad de Educación-UCM). 1997. pp. 37-50
- FEBVRE, Lucien: *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel. 1982
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia: "Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Nº 18. 2005



- FONTANA, Josep: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica. 1982
- FONTANA, Josep: "Semblanza de Don Jaume Vicens Vives". *Papeles de economía española*. Nº20. 1984.
- FONTANA, Josep: *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica. 1992
- FRASER, Ronald: "La historia oral como historia desde abajo" en RUIZ TORRES, Pedro: *La historiografía*. Monográfico revista Ayer. Nº12. 1993. pp.80-92.
- FUKUYAMA, Francis: "¿El fin de la historia?". *Claves de la razón práctica*. Nº 1. Madrid. 1990.pp. 85-96
- GARCIA PALLARES-BURKE, María Lucia: *La Nueva Historia. Nueve entrevistas*. Universitat de Valencia/Universidad de Granada. 2005
- GINZBURG, Carlos: *El queso y los gusanos*. Barcelona: Península. 2001.
- GORDON CHILDE, V: *Los orígenes de la civilización*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. 1995.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena: "El presente de la historia y la carambola del historicismo". HERNANDEZ SANDOICA, Elena, LANGA, Alicia (Coords.): *Sobre la historia actual. Entre política y cultura*. Madrid: Abada Editores. 2005
- HABERMAS, J: *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos. 1999
- HOBBSBAWM, Eric: *Historia del S. XX*. Buenos Aires: Critica. 1998
- HOBBSBAWM, Eric: *La era del imperio, 1875-1914*. Barcelona: Crítica. 2005.
- HUNTINGTON, Samuel P: "El conflicto entre civilizaciones, próximo campo de batallas". *ABC*. Madrid. 2 de julio de 1993.
- JULIA, Santos: *Historia social/sociología histórica*. Madrid: S. XXI. 1989
- KAJE, Harvey J: "E. P. Thompson, la tradición historiográfica marxista y la crisis actual". *Debats*. Nº45. Valencia. Septiembre. 1993.
- LE GOFF, J: "La nueva historia". LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger Y REVEL, Jacques (Edits): *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 1988. p.290.
- LEVI, Giovanni: "Sobre microhistoria". BURKE, Peter (Edit.): *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad. 1996. pp. 119-143
- LORENZO VICENTE, Juan Antonio: *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense. 2004
- LÓPEZ FACAL, Ramón: "Identificación nacional y enseñanza de la Historia" *Historia de la Educación*. Nº 27. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. pp 171-193. 2008
- LÓPEZ FACAL, Ramón: "La nación ocultada" en PEREZ GARZÓN, MANZANO MORENO Y LÓPEZ FACAL: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica. 2000.

- MAESTRO GONZÁLEZ, PILAR: "Epistemología histórica y enseñanza" en RUIZ TORRES, Pedro: *La historiografía*. Monográfico revista Ayer. Nº12. 1993. pp. 135-181.
- MAESTRO, Pilar: "Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza". Iber. Nº 25. Julio 2000. pp 91-111.
- MAESTRO, Pilar: "Enseñar Historia ayer y hoy" *Calendura (revista anual de Historia Contemporánea)*. Nº 1. Elche. 1998. pp 9-56.
- MARTINEZ, C y NASH, M et al.: *Textos para la historia de las mujeres*. Madrid: Cátedra. 1994.
- MENÉNDEZ PIDAL Y JOVER ZAMORA: *Historia de España*. Tomo XXXIV. Madrid: Espasa Calpe, 1989
- MORADIELLOS, Enrique: El oficio de historiador. Madrid: S. XXI. 1994
- MORIN, Edgar : Ciencia con conciencia. Madrid: Antropos. 1984.
- NASH, Mary: "Los nuevos sujetos históricos: perspectivas de fin de siglo: género, identidades y nuevos sujetos históricos". ROMEO MATEO, María Cruz, SAZ CAMPOS, Ismael (Coords): *El S. XX: Historiografía e historia*. Valencia: Universidad de Valencia. 2002. pp. 85-100
- NAVAJAS ZUBELDÍA (Edit): *Actas del IV Simposio de Historia Actual*. Logroño, 17-19 de octubre de 2002. Logroño: Gobierno de la Rioja. Instituto de Estudios Riojanos. 2004. pp. 447-455.
- ORTIZ DE ORRUÑO, José María: "Historia y sistema educativo: un debate necesario". *Historia y sistema educativo*, monográfico de la revista Ayer. Nº 30. Madrid: Marcial Pons. 1998.
- PALACIO ATARD, Vicente: *Historia de la España Contemporánea*. Madrid: Espasa Calpe, 1992
- PANIGUA, Javier, PIQUERAS, José A., SANZ, Vicente: "Encuentro con John Elliot sobre sociedad, Estado e Historia". *Aula*. Nº 11. 2003. pp. 5-13
- PEREIRA CASTAÑARES, Juan Carlos: *Historia y presente de la Guerra Fría*. Madrid: Istmo. 1989
- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: "La creación de la Historia de España". PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio, MANZANO MORENO, Eduardo, LÓPEZ FACAL, Ramón: : *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica. 2000.
- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: "Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?" *Historia de la educación*. Nº 320. 2008, pp. 37-55.

- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: "Entre la historia y las memorias: poderes y usos sociales". PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio, MANZANO MORENO, Eduardo: *Memoria histórica*. Madrid: Los libros de la catarata. 2010
- PÉREZ MARTÍNEZ, Julio Juan: "El currículo de la ESO en el área de CC. SS. Objetivos y contenidos del área (I): Los conceptos". PÉREZ MARTINEZ, Julio Juan y VELA VÁZQUEZ, Pedro: *Formación de profesores de Educación Secundaria. Didáctica de Geografía e Historia*. Madrid: Universidad Complutense. 1995. pp. 17-31
- PRINS, Gwyn: "Historia oral". BURKE, Peter: *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial. 1996.
- PRIGOGINE, Ilya y STENGER, Isabelle: *La nueva alianza*. Madrid: Alianza Editorial. 1990.
- RIVIÈRE GÓMEZ, Aurora: "Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españoles (1975-1995)". PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio, MANZANO MORENO, Eduardo, LÓPEZ FACAL, Ramón: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica. 2000.
- RODÍGUEZ FRUTOS, Julio: *Enseñar historia*. Barcelona: Laia. 1984.
- ROMÁN ANTEQUERA, Alejandro y MOLINA RABADÁN, David: "La historia actual de España en los manuales docentes: análisis del caso de la Educación Secundaria" en RUIZ BERRIO, Julio: "La evolución del currículo escolar en la España contemporánea". ARRANZ MÁRQUEZ, Luis: *Actas del V Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Tomo I. Madrid: UCM (Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación). 1997. pp.51-70.
- RUIZ GONZÁLEZ, David: *La España democrática (1975-2000). Política y sociedad*. Madrid: Síntesis. 2006.
- RUIZ TORRES, Pedro: "Los discursos del método histórico" en RUIZ TORRES, Pedro: *La historiografía*. Monográfico revista Ayer. Nº12. 1993.
- RUIZ TORRES, Pedro: "La biografía y los personajes olvidados por la historia". HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena, LANGA LAORGA, Alicia (Coords): *Sobre la historia actual: entre política y cultural*. Madrid: Abada Editores. 2005
- SÁNCHEZ AGESTA, Luis: *Sistema político de la Constitución española de 1978: ensayo de un sistema (diez lecciones sobre la Constitución de 1978)*. Madrid: Editora Nacional. 1980
- SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo: *Repercusiones de la Escuela de Annales en la enseñanza de la Historia en España*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Educación-UCM. 1993

SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para el profesorado de secundaria*. Madrid: Editorial S. XXI. 2005.

SANZ PASTOR, Rosario: "Propuesta para el análisis de los libros de texto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO" en ARRANZ MÁRQUEZ, Luis (Coord.): *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Tomo II, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (Facultad de Educación. UCM. 1997

SERNA, Justo, PONS, Anacleto: "El ojo de la aguja ¿De qué hablamos cuando hablamos de microhistoria". RUIZ TORRES, Pedro: *La historiografía*. Monográfico revista *Ayer*. Nº12. 1993. pp.93-134

TIANA FERRER, Alejandro: "La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto MANES". *Clio&Asociados. La historia enseñada*. Nº4. 1999. pp. 101-119.

TORTELLA, Gabriel: "El método del historiador: reflexiones epistemológicas" en García Delgado (edit.): *La II República española. Bienio rectificador y Frente Popular, 1934-1936*. Madrid: S. XXI. 1985.

TUÑÓN DE LARA, Manuel: *Metodología de la historia social de España*. Madrid: S. XXI. 1973

TUSELL, Javier: *La transición española. La recuperación de las libertades*. Madrid: Historia 16-Temas de hoy. 1997.

VALLS MONTÉS, RAFAEL: *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1975)*. Valencia: ICE de la Universidad Literaria de Valencia. 1984.

VALLS MONTÉS, Rafael: "Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Nº 15. 2001. pp. 23-30.

VALLS MONTES, Rafael: *Historiografía escolar española: S. XIX y XXI*. Madrid: UNED (serie proyecto Manes). 2007.

VALLS MONTÉS, Rafael: *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y Dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia. 2009.

VILAR, Pierre: *Economía, Derecho, Historia*. Barcelona: Ariel. 1983

VIÑAO FRAGO, Antonio: "¿Un nuevo nivel educativo?". *Cuadernos de pedagogía*. Nº 238. 1995. pp.10-13

ZABALZA, Miguel Ángel: *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea. 1997

## WEBGRAFÍA.

ALCARAZ MONTESINOS, Amparo y PASTOR BLAZQUEZ, M<sup>a</sup> Montserrat: "Tendencias de la historia como objeto de enseñanza a través de la historiografía". Revista de Didácticas Específicas. N<sup>o</sup>6. 2012. pp 114-139. [Fecha de consulta 19 de julio de 2015] disponible en Internet en <  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10852/54136\\_6.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/10852/54136_6.pdf?sequence=1)  
>

ALVÁREZ OSES, José Antonio, CAL FREIRE, Ignacio, GONZÁLEZ MUÑOZ, María del Carmen y HARO SABATER, Juan: "La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema. La Segunda República". Revista de Bachillerato. N<sup>o</sup>9. 1979. pp 2-18. [Fecha de consulta 19 de julio de 2015] disponible en Internet en <  
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72813/00820073007597.pdf?sequence=1> >

DÍAZ ALCARAZ, Francisco: "Evaluación del grado de aplicación de la LOGSE". 2000. pp.143-162. [Fecha de consulta 2 de agosto de 2015]. Disponible en internet: <  
[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292946.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292946.pdf) >

LÓPEZ HERNÁNDEZ, Ana: "Libros de texto y profesionalidad docente". [Fecha de consulta 22 de julio de 2015]. Disponible en Internet <  
[http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=202&Itemid=47](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=202&Itemid=47) >

BOIX, Antonio: "La educación secundaria en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): Educación Secundaria Obligatoria. Bachillerato. Finalidades y estructura". *Heródoto. Blog de Ciencias Sociales y Pensamiento*. [Fecha de consulta 1 de agosto de 2015]. Disponible en internet <  
<http://iessonferrerdgh1e07.blogspot.com.es/2014/01/pedagogia-ud-01-la-educacion-secundaria.html> >

ORTEGA CERVIGÓN, José Ignacio: "Identidades medievales: conceptos y tópicos en los libros de texto de Educación Primaria". PRATS, Joaquín, BARCA, Isabel, FACAL, Ramón (organizadores): *Historia e identidades culturales. Actas V Simposio Internacional de Didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 2013. pp. 363-371. [fecha de consulta 24 de julio de 2015] Disponible en Internet <  
[http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia\\_Identidades\\_culturales.pdf](http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf) >

PAGÈS I BLANCH, Joan: "Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia". *Miradas a la Historia*. p. 157. [Fecha de consulta: 19

de julio de 2015]. Disponible en Internet en: <<https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>>

PRATS, Joaquim y SANTACANA, Joan: "Principios para la enseñanza de la Historia". PRATS, Joaquín: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, Cultura y Tecnología Junta de Extremadura. 2001. [fecha de consulta 22 de julio de 2015]. Disponible en Internet <[http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar\\_historia\\_notas\\_didactica\\_renovadora.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf)>

PUELLES BENÍTEZ, Manuel: "Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años". *CEE Participación Educativa*. Nº 7. Marzo 2008. pp. 7-15. [Fecha de consulta 1 de agosto de 2015]. Disponible en internet <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n7-puelles-benitez.pdf>>

RODRÍGUEZ NAVARRO, Elena: "El progresismo pedagógico y el libro de texto". *Revista complutense de Educación*. Nº 2. Vol. 10. 1999. pp. 101-124. [Fecha de consulta 30 de julio de 2015]. Disponible en internet: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9999220101A/17143>>

ROMERO LACAL, José Luis: "La educación en España: análisis, evolución y propuestas de mejora". *Revista digital. Innovación y experiencias educativas (CSIF)*. Nº 42. Granada. 2011. [Fecha de consulta 2 de agosto de 2015]. Disponible en internet: <[http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_42/JOSE%20LUIS%20ROMERO%20LACAL\\_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_42/JOSE%20LUIS%20ROMERO%20LACAL_1.pdf)>

SÁIZ PÉREZ, Jorge, LÓPEZ FACAL, Ramón: "Aprender y argumentar España. La visión de identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Nº 26. 2012. pp.95-120. [fecha de consulta:24 de julio de 2015] Disponible en Internet <<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Siz%20%20Lpez%20Facal%202012%20Aprender%20y%20argumentar%20Espaa%20la%20visin%20de%20la%20identidad%20espaola%20entre%20alumnado.pdf>>

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel, RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos: "El trabajo y la didáctica de la geografía e historia". *Scripta Nova, Revista electrónico de Geografía y Ciencias Sociales*. Nº Extra 6, 119. 2002. [Fecha de consulta 2 de agosto de 2015]. Disponible en internet: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119137.htm>>

VIÑAO, Antonio: "La historia de las disciplinas escolares". *Historia Educación*. Nº 25. 2006. pp. 243-269 [fecha de consulta 19 de julio de 2015] disponible en Internet <<http://rca.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/11181/11603>>

